

Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali

Dottorato di Ricerca in
Scienze Psicologiche e Pedagogiche
XXIV ciclo

Indirizzo: Pedagogia della formazione

MUSICA, EDUCAZIONE E SOCIETÀ.
IL RUOLO DELLA MUSICA NELLA DIDATTICA DELLA STORIA

Dottorando:
Irvin Luca Vairetti

INDICE

Introduzione

I PARTE

MUSICA ED EDUCAZIONE - Prospettive teoriche

CAP. 1 *Musica e processi cognitivi: proposte educative*

CAP. 2 *Musica, linguaggio e significato. Una dimensione educativa*

II PARTE

MUSICA, STORIA E SOCIETÀ

CAP. 1 *La dimensione sociale della musica: prospettive educative.*

CAP. 2 *Musica, Storia e Didattica: aspetti psicologici e sociali della popular music.*

CAP. 3 *Materiali per la costruzione di unità didattiche. La Prima Guerra mondiale attraverso i “canti popolari e sociali”.*

III PARTE

MUSICA E DIDATTICA DELLA STORIA: Un intervento di ricerca azione

- *Premessa e contesto della ricerca*
- *Metodologia*
- *Strumenti*
- *Valutazione*

Bibliografia

INTRODUZIONE

Il presente lavoro si inserisce all'interno di due fecondi ambiti di ricerca, il primo sul rapporto tra musica ed educazione e il secondo sul rapporto tra musica e società, da cui emergono molteplici indicazioni sull'utilizzo della musica in ambito formativo e didattico.

L'intenzione è quella di fornire una diversa lettura dello "strumento" musica in ambito educativo, non ancora sufficientemente esplorata in letteratura e nella pratica didattica. A tal fine, è risultato indispensabile coinvolgere diversi ambiti scientifici quali, ad esempio, la pedagogia, la psicologia, la sociologia e la musicologia per fondare saperi e progetti educativi sulla base di una proficua interdisciplinarietà, facendo riferimento alla prospettiva indicata dal problematicismo pedagogico (Bertin, 1976).

La prospettiva in cui si colloca il presente lavoro di ricerca è quella della pedagogia sociale, radicata in una nuova immagine della pedagogia come sapere complesso (Cambi, 2000), non più riduzionista e rispondente ad una logica lineare, bensì capace di contenere elementi diversi e di essere antidogmatico. In questa nuova prospettiva pedagogica, anche il pensiero si fa complesso, animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non riduttivo e il riconoscimento dell'incompletezza di ogni conoscenza (Morin, 1993).

La prima parte del lavoro si concentra principalmente sulla ricerca teorica riguardo ai nessi Musica/Educazione e Musica/Didattica. A partire da ciò che è emerso dalle dimensioni di ricerca in cui si è indagato sulla possibile influenza della musica sui processi cognitivi (principalmente nella sua dimensione di produzione ed esecuzione o studio di uno strumento) e sul rapporto tra musica ed emozioni (relativamente alla dimensione dell'ascolto – Sloboda, 1985), in letteratura, poi, il rapporto musica ed educazione è stato principalmente affrontato relativamente all'educazione musicale, all'educazione all'ascolto (Edwin Gordon - *Music Learning Theory* -1997) e agli aspetti motivazionali, per cui la musica è considerata uno strumento didattico capace di coinvolgere emotivamente gli studenti, facilitando la trasmissione dei contenuti.

La ricognizione teorica ha fatto emergere la mancanza di un nesso relativo al ruolo della musica nell'approfondimento dei contenuti disciplinari e quindi anche di strumenti adatti a tale scopo.

Nella seconda parte, attraverso il quadro teorico delineato, si è potuto indagare più nello specifico sulle possibili ricadute che l'uso del dispositivo musicale può avere nel contesto della scuola superiore (indipendentemente dalle diverse tipologie) e nello specifico nella didattica della storia.

L'intervento in questa dimensione didattica specifica, oltre che dai personali interessi di ricerca¹, è stato generato dal presupposto che i più recenti orientamenti nell'ambito della didattica della storia avvertono l'esigenza di aprirsi ad una molteplicità di fonti poiché è necessario passare da una concezione della storia come disciplina al singolare all'apprendimento e all'insegnamento delle storie (Mattozzi). In tal modo si è cercato di verificare se la musica può essere una fonte storiografica capace di integrare un livello di analisi più corrispondente ad una logica emozionale, dell'immaginazione e affettivo relazionale con un livello che corrisponde, invece, ad una logica scientifico-razionale (Viola, 2009).

La musica svolge un doppio ruolo molto importante, poiché, da un lato, rappresentando l'immaginario collettivo e i valori sociali condivisi, è un prodotto dell'uomo capace di creare una memoria di tipo comunicativo ed una memoria di tipo culturale. Dall'altro lato, invece, è fonte di creatività e innovazione, per cui è strumento attraverso il quale poter interpretare in modo diverso la realtà presente per contribuire al cambiamento futuro. Assolve quindi ad un'altra esigenza fondamentale, cioè quella di creare un ponte tra passato, presente e futuro, creando connessioni utili all'interpretazione della realtà sociale e culturale in cui si è immersi.

La ricerca azione, condotta dopo una fase di ricognizione teorica, ha previsto diverse fasi. Una delle principali è stata quella relativa alla costruzione di Unità Didattiche con alcuni docenti di storia di scuola superiore di II grado,

¹ Cfr. Vairetti I.L., *Musica, movimenti e mutamenti sociali. Idee e strumenti per la formazione dell'identità sociale*, in Strollo M.R., Capobianco R. (a cura di), *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità sociale e individuale*, Pensa multimedia, Lecce, 2009.

con i quali si sono analizzate criticamente diverse fonti musicali che potessero consentire un approfondimento dei contenuti disciplinari, focalizzandosi su aspetti psicologici e sociali.

Si è ritenuto necessario, quindi, verificare innanzitutto in che modo e misura i materiali utilizzati nelle unità didattiche potessero incidere in termini di approfondimento dei contenuti disciplinari. Ciò per confermare o meno la validità del materiale didattico quale prodotto centrale della ricerca. Tale verifica è avvenuta in collaborazione con i docenti, somministrando dapprima l'unità didattica costruita agli studenti ed utilizzando poi gli strumenti dell'intervista (per i docenti) e del questionario (per gli studenti), a cui si farà più ampio riferimento nella terza parte.

Un altro livello di indagine, invece, è stato teso alla verifica del livello di formazione dei docenti successivamente all'intervento, relativamente al modo di pensare alla didattica e al ruolo che può assumere la musica non solo come strumento motivante, ma di approfondimento dei contenuti.

I PARTE

MUSICA E EDUCAZIONE **Prospettive teoriche**

CAPITOLO 1

MUSICA E PROCESSI COGNITIVI: PROPOSTE EDUCATIVE

Musica e abilità visuo-spaziali. La maggior parte degli studi che affrontano il nesso musica/processi cognitivi ha posto una maggiore attenzione sugli effetti provocati dagli studi musicali (studio di uno strumento o della teoria musicale) più che dalla semplice fruizione della musica (relativa principalmente alla dimensione dell'ascolto). Molte di queste ricerche, al di là delle critiche metodologiche ricevute, hanno mostrato una evidente correlazione tra la pratica musicale e lo sviluppo di alcune abilità cognitive nonché di un livello generale d'intelligenza.

Rauscher, Le Mieux e Hinton hanno condotto alcune sperimentazioni alla base di tre studi molto interessanti². Attraverso il primo studio hanno messo a confronto tre gruppi, il primo sollecitato da lezioni settimanali di piano, il secondo da lezioni sull'utilizzo del computer, mentre il terzo, con funzione di gruppo di controllo, non era stato sottoposto ad alcuna lezione extracurriculare. I risultati hanno mostrato per gli studenti di musica un indice di miglioramento superiore nei test spazio-temporali e aritmetici, mentre in ambito verbale non sono state riscontrate differenze significative.

Con il secondo studio i ricercatori hanno cercato di indagare sull'ipotesi che diversi tipi d'istruzione musicale potessero provocare effetti diversi sulle capacità cognitive. I gruppi messi a confronto erano suddivisi in studenti di piano, studenti di canto e studenti di strumenti ritmici, cui erano aggiunti gruppi di controllo non sottoposti a lezioni musicali. Le sperimentazioni hanno dimostrato ancora una volta risultati migliori nell'ambito delle capacità spazio-temporali per i tre gruppi indicati e, nello specifico, nei test temporali ed aritmetici un punteggio significativamente più alto per il gruppo di studenti che aveva ricevuto lezioni ritmiche. Un'altra ipotesi, che invece non è stata

² Rauscher F.H., Le Mieux M., Hinton S.C., *Selective effects of music instruction on cognitive performance of at-risk children*, lavoro presentato al meeting biennale della Conferenza Europea sulla Psicologia dello sviluppo, Tenerife – Isole Canarie – 2005; Rauscher F.H., Le Mieux M., Hinton S.C., *Quality piano instruction affects at-risk elementary school children's cognitive abilities and self-esteem*, lavoro presentato alla IX Conferenza internazionale su Music Perception and Cognition, Bologna, 2006.

confermata dai risultati della ricerca, riguardava un maggiore sviluppo negli studenti di canto quanto all'area dell'immaginazione mentale.

Il terzo studio, infine, è stato particolarmente indicativo perché ha indagato sulla durata degli effetti a lungo termine delle lezioni musicali, confermando la persistenza nel tempo delle capacità spaziali.

Questi dati sembrano in qualche modo legati a studi precedenti relativi al così detto "Effetto Mozart". Nel 1993 i ricercatori Rauscher, Shaw e Ky sostennero che coloro i quali avevano ascoltato una sonata di Mozart avessero sviluppato delle abilità visivo - spaziali maggiori rispetto a chi non era stato "stimolato" da tale ascolto³.

Musica e memoria. Chan, Ho e Cheung⁴ hanno indagato il rapporto tra musica e memoria verbale. I ricercatori hanno condotto il loro studio su un campione di 90 studenti del Raimondi College di Hong Kong di età compresa tra i 6 e i 15 anni, suddivisi in due gruppi di egual numero il primo dei quali era composto da studenti che seguivano lezioni musicali per un tempo che andava da 1 a 5 anni e il secondo da studenti non sottoposti ad alcun tipo di formazione musicale. Questo studio ha dimostrato, attraverso la somministrazione di test scientificamente validati, un evidente miglior prestazione nella memoria verbale per gli studenti con formazione musicale, mentre per la memoria visiva non vi è stata alcuna differenza significativa. Inoltre, con lo stesso studio è stata dimostrata una relazione tra la durata della formazione musicale e lo sviluppo della memoria verbale.

Tale studio era stato anticipato nel 1998 da un'altra ricerca⁵ condotta dagli stessi ricercatori che aveva coinvolto sessanta studentesse dell'Università cinese di Hong Kong, metà delle quali aveva ricevuto una formazione musicale prima dei 12 anni, mentre l'altra metà non aveva avuto esperienze in ambito musicale. Anche questa ricerca aveva riportato risultati confortanti rispetto

³ Rauscher F.H., Shaw G.L., Ky K.N., *Music and spatial task performance*, Nature 365, 611, 1993.

⁴ Chan A.S., Ho Y.C., & Cheung M.C., *Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal exploration in children*, Neuropsychology, vol. 17, No. 3, copyright by The American Psychological Association, 2003.

⁵ Chan, A. S., Ho, Y. C., & Cheung, M. C., *Music training improves verbal memory*, Nature, 396 – 128, 1998.

all'ipotesi che la formazione musicale potesse avere effetti a lungo termine sul miglioramento della memoria verbale. La spiegazione dei risultati di entrambe le ricerche potrebbe essere supportata da alcune ricerche secondo le quali nei musicisti il lobo temporale sinistro del cervello è più sviluppato che nei non musicisti ed è proprio lì che la memoria verbale viene principalmente mediata⁶.

Riguardo alla memoria, intesa come capacità di elaborare, conservare e recuperare le informazioni⁷, si può intuire come l'attività musicale possa influire positivamente sul suo sviluppo e questo perché il processo della memoria musicale è simile a quello con cui percepiamo ed elaboriamo le informazioni di altro genere. Come suggerisce Schon⁸, attraverso un modello classico di memoria per stimoli uditivi si può comprendere meglio il funzionamento del processo di memorizzazione degli stimoli musicali le cui fasi di articolazione sono definibili prendendo come riferimento il modello generale di memoria descritto da Atkinson e Shiffrin⁹ che individua tre tipi distinti di memoria.

Innanzitutto, una *memoria immediata* che consiste in una veloce elaborazione dei dati sensoriali attraverso un processo percettivo, per cui vengono estratte le caratteristiche dell'informazione sonora (ad esempio l'altezza, il timbro, la durata e l'intensità) che danno vita all'evento uditivo singolo, ma non vi è alcun processo di categorizzazione.

Con l'espressione *memoria a breve termine* ci si riferisce a un'elaborazione dell'informazione musicale attraverso la quale i diversi input percepiti vengono uniti per formare elementi più complessi che fanno riferimento a legami melodici e/o ritmici. In questa fase, in cui avvengono una prima categorizzazione e un'organizzazione degli input musicali attraverso il loro raggruppamento, è

⁶ Schlaug, G., Jaencke, L., Huang, Y., Steinmetz, H., Science 268, 1995, pp.699-701.

⁷ A tal proposito, Malim evidenzia che il modello di memoria su cui si fonda gran parte della ricerca moderna si focalizzi principalmente su tre fasi della memoria: una fase di input o di apprendimento; una fase di immagazzinamento; una fase di recupero. Da Malim T., *Processi cognitivi. Attenzione, percezione, memoria e pensiero*, Erickson edizioni, Trento, 1995, p.96.

⁸ Schön D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *Psicologia della musica*, Carocci, Roma, 2007, p. 74.

⁹ Atkinson R. C., Shiffrin R. M., *Human Memory: a proposed system and its control processes*, in Spence, K. W., *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory* – vol. 2, Academic Press, New York, 1968.

possibile sia memorizzare stimoli nuovi, sia riconoscere informazioni con le quali si è avuto in precedenza un contatto.

La memoria a breve termine, definita *memoria di lavoro* da Baddeley¹⁰, riguarderebbe quelle fasi in cui si ha necessità di trattenere ed elaborare temporaneamente un'informazione durante l'esecuzione di differenti compiti cognitivi o più in generale quando, anche in modo inconsapevole, riteniamo l'informazione interessante.

Infine, nella *memoria a lungo termine*, il processo di immagazzinamento è fortemente influenzato dalla significatività dell'informazione inizialmente percepita e, quindi, sia il tipo di elaborazione che di trasformazione degli input dipendono anche dalla valenza emotiva che gli si attribuisce e dall'esigenza di costruire un significato di tale informazione.

Nello specifico, nella *memoria a lungo termine*, dopo una fase di riconoscimento dello stimolo musicale, attraverso il confronto con le conoscenze pre-esistenti, avviene un processo di raggruppamento e di riorganizzazione durante il quale un brano musicale, ad esempio, viene suddiviso nelle sue sezioni strutturali più complesse e contenenti ognuna un certo numero di frasi musicali relazionate tra loro in modo coerente e significativo. In definitiva, tale processo arricchisce la memoria a lungo termine modificando o rafforzando il magazzino di conoscenze già presenti.

Le ricerche e gli studi richiamati¹¹ costituiscono solo alcuni esempi utili a sostenere l'idea che esista un legame tra la pratica musicale e lo sviluppo di

¹⁰ Baddeley A.D., *Memoria di lavoro*, Raffaello Cortina editore, Milano, 1990.

¹¹ Catterall e Rauscher, nel passare in rassegna le principali ricerche in merito, hanno tentato di considerarne possibili traiettorie di sviluppo e limiti: *"If one intends to boost IQ scores, verbal or visual, or mathematics proficiency, music would not to be the tool of choice. There are certainly learning programs that would reach such goals more efficiently. Nonetheless, it is important to recognize that music has positive cognitive implications. We do not know the duration of the effects of music exposure on children, at least not the effects that have occupied the learning researchers discussed here (i.e. cognitive effects). However, based on present indications, the valence of music experience in the long run is probably positive for many participants and in ways that have not been fully unpacked. The cellist, guitarist, and trumpet player with ten years of lessons can speak to us directly about more important effects"*. (Catterall J.S., Rauscher F.H., *Unpacking the impact of music on intelligence*, in *Neurosciences in Music Pedagogy*, Nova Science Publishers a cura di Rauscher F. & Gruhn W., 2007, p.198)

alcune capacità ed abilità cognitive specifiche e generali, che potrebbero presentare delle ricadute significative nell'ambito dei processi di apprendimento nel contesto scolastico.

Ciò che interessa principalmente rilevare dai risultati ottenuti nelle sperimentazioni in ambito neuro-scientifico, come sottolinea Biasutti¹², è che: *“la musica non rende più intelligenti, ma aiuta il cervello a funzionare meglio e con maggiore rapidità. È favorita la formazione di nuove sinapsi e connessioni tra neuroni, processo alla base della memorizzazione”*.

Musica ed emozioni - Nel rapporto tra musica e processi cognitivi, un'attenzione particolare va rivolta agli studi sulle emozioni, intese queste ultime come risultato di un'attività cognitiva ed in modo particolare di un processo di valutazione (*appraisal*) finalizzato alla realizzazione del proprio benessere, per cui differenti emozioni corrisponderebbero a differenti valutazioni¹³. Tale definizione maturata nell'ambito della prospettiva teorica cognitivista, sottolineando gli aspetti cognitivi e soggettivi nel qualificare le emozioni, è in opposizione ad un approccio di tipo evoluzionista che sottolinea, invece, il ruolo centrale attribuito ai fattori genetici per cui l'emozione sarebbe definibile in modo oggettivo.

Nel definire l'esperienza emozionale, sintetizzando le contrapposizioni tra diverse prospettive teoriche classiche¹⁴, i recenti orientamenti ritengono che

¹² Biasutti M., *Creare musica a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p.21.

¹³ Cfr. Lazarus R. S., *Thoughts on the relations between emotion and cognition*, in “American Psychologist”, 1982, 37, p. 1019 - Frijda N. H., *The place of appraisal in emotion*, in “Cognition and Emotion”, 1993, 7, pp. 357-8.

¹⁴ Le teorie classiche sulle emozioni, in ambito psicologico e medico, hanno come oggetto di studio proprio le relazioni tra la dimensione cognitiva e quella fisiologica. James e Lange, ad esempio, ipotizzarono che l'emozione fosse una risposta cognitiva che si attiva in seguito alla ricezione da parte della corteccia cerebrale delle modificazioni fisiologiche. Questa teoria fu confutata da Cannon e Bard i cui esperimenti hanno suggerito che a livello sottocorticale si inviano sia segnali al sistema nervoso, sia informazioni necessarie alla corteccia per la percezione cognitiva delle emozioni. In epoca più recente, Schachter ha rielaborato la teoria di James e Lange ipotizzando un ruolo attivo della corteccia cerebrale nella costruzione delle emozioni che rappresenterebbero una risposta cognitiva alle informazioni ricevute dalla periferia influenzate dalle attese individuali e dal contesto socio-culturale in cui ci si trova.

Per una disamina del dibattito e delle teorie classiche sui processi cerebrali e fisiologici legati alle emozioni si rimanda ai seguenti testi: sulla “Teoria periferica delle emozioni” di William James, *The Principles of Psychology* (1890), Harvard University Press, 1983; sulla “Teoria centrale delle emozioni”, Cannon W. B., *The James - Lange theory*

l'emozione consti *“in una variazione complessa ed integrata dello stato fisiologico, espressivo e cognitivo di un soggetto”* e per questo oggi può essere definita come *“un processo multicomponentiale”*¹⁵.

Il significativo ruolo della musica nella quotidianità, soprattutto relativamente alla sua capacità di elevare il livello della nostra vita emotiva, è sostenuto da John Sloboda, secondo il quale *“il motivo per cui la maggior parte di noi prende parte ad attività musicali, componendo, eseguendo, o semplicemente ascoltando, è dato dal fatto che la musica è capace di suscitare in noi stessi delle emozioni profonde e significative. Sono emozioni che possono andare da un puro godimento estetico per un costrutto sonoro, alla gioia o alla disperazione, che la musica a volte evoca o sostiene, al semplice sollievo dalla monotonia, dalla noia, dalla depressione, che le esperienze musicali quotidiane possono fornire”*.¹⁶

Se, da un lato, queste osservazioni possono essere generalmente riconosciute e condivise da un punto di vista istintivo ed esperienziale, dall'altro, il rapporto tra musica ed emozioni va compreso affrontandolo da molteplici punti di vista e tenendo conto dell'esistenza di un ampio dibattito a riguardo.

Non tralasciando gli aspetti specificamente sociali della musica, a cui è necessario dedicare attenzione specifica, sotto il profilo psicologico è opportuno qui soffermarsi sui processi cognitivi individuali che si attivano attraverso la fruizione, l'esecuzione e la produzione musicale generando un'ampia varietà di risposte emotive.

of emotion: A critical examination and an alternative theory, American Journal of Psychology 39, 1927, pp. 106-124 e Bard (1934), *On emotional expression after decortication with some remarks on certain theoretical views*, in Psychology Review, 41; sulla “Teoria dei due fattori” Schachter S., Singer J. (1962), *Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state*, Psychological Review, 69, pp. 379-399 e Schachter S., *The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state*, in Berkowitz L., *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. I, Academic Press, New York, 1964, pp. 49-80.

¹⁵ Aiello A., *Memoria ed emozioni: l'abc di un'alfabetizzazione emotiva*, in Schettini B., Strollo M. R. (a cura di), *Processi cognitivi e formazione – Percorsi trasversali*, Luciano Editore, Napoli, 2008, p.83.

¹⁶ Sloboda J. A., *La mente musicale*, il Mulino, Bologna, 1998, edizione italiana a cura di Riccardo Luccio, traduzione a cura di Gabriella Farabegoli, (Titolo originale: *The musical mind. The Cognitive Psychology of Music*, Oxford University Press, Oxford, 1985), p.23.

Alcune risposte agli stimoli musicali possono avere origine da un bagaglio genetico di base, ma necessariamente la cultura e le relazioni in cui si è immersi nel corso della vita determinano la conoscenza di altre possibili risposte sia a livello individuale che sociale. In tal senso le emozioni possono essere distinte rispettivamente in primarie, facendo riferimento a quelle innate, e complesse, che sono il frutto dell'esperienza acquisita¹⁷.

Sembra infatti auspicabile un superamento del dualismo che vede contrapposte due visioni, l'una che sostiene la quasi totale predisposizione genetica della struttura del cervello, l'altra che sottolinea il ruolo fondamentale dell'ambiente nel determinare lo sviluppo cerebrale di ognuno.

I recenti approcci neuroscientifici, non negando l'esistenza di una certa predisposizione genetica, ritengono che il cervello abbia una notevole plasticità che consente la sua modificazione nel tempo. Tale modificazione può essere strutturale, per cui un gruppo di neuroni sollecitati chiede aiuto a neuroni vicini, o funzionale, per cui un gruppo di neuroni sollecitati si riorganizza per essere più efficiente¹⁸. Il risultato è comunque riconoscere una plasticità del cervello durante tutto l'arco della vita che è particolarmente evidente nei primi anni e che non si estingue o si riduce drasticamente da adulti, ma anzi consente cambiamenti anche importanti. Quindi l'ascolto e la pratica musicale consentirebbero entrambi l'attivazione di connessioni neurali tali da sollecitare aree del cervello deputate all'attivazione di altri compiti cognitivi anche generici.

Per altro, studi condotti da Glen Shellenberg¹⁹, in risposta alle ricerche di Rauscher, Shaw e Ky sul già citato effetto Mozart, hanno dimostrato che l'ascolto generico della musica può provocare uno stato di attivazione ed un cambiamento d'umore tali da influire sulle prestazioni di compiti cognitivi. In uno dei suoi studi, il professor Shellenberg ha selezionato un campione di 144 bambini di sei anni con diversa provenienza etnica, culturale ed economica.

¹⁷ Schön D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *op. cit.*, p. 82.

¹⁸ *Ivi.*, pp. 59-60

¹⁹ Schellenberg E.G., Hallam S., *Music listening and cognitive abilities in 10 and 11 years old: the Blur effect*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060. 2005, pp. 202-209; Schellenberg E.G., *Music lessons enhance IQ*, *Psychological Science* 15 (8), 2004, pp.511-514.

Questo campione è stato suddiviso in quattro sottogruppi, al primo sono state somministrate lezioni settimanali di canto/recitazione, al secondo lezioni di tastiera, al terzo di drammatizzazione ed al quarto nessuna lezione. Tali gruppi sono stati sottoposti ad un test d'intelligenza pre e post esperimento. Il test a posteriori, somministrato dopo un anno di attività, ha dimostrato da un lato un incremento maggiore del QI in coloro i quali avevano effettuato corsi di canto e strumento e un miglioramento delle competenze sociali in coloro che avevano ricevuto lezioni di teatro.

Bigand, Filipic e Lalitte²⁰ hanno dimostrato che esiste un'analogia tra risposta a stimoli musicali e risposte a stimoli visivi. Così come avviene per la classificazione delle emozioni generate da input visivi²¹, i soggetti nel raggruppare secondo affinità emotiva brani musicali utilizzano due dimensioni che sono la *valenza* e l'*arousal* (intensità). A ciò si aggiunge che altre ricerche hanno sottolineato che l'identificazione della connotazione emozionale avviene in tempi brevissimi ed in modo automatico²².

La qualità e l'intensità delle emozioni in musica dipendono da diversi aspetti, uno dei quali è la struttura del brano musicale. Lo sviluppo del brano può generare cambiamenti emozionali e di umore attraverso i suoi fattori principali che sono: il *tempo* che influenza l'intensità, il *modo* (maggiore o minore) che agisce sulla valenza, il *timbro* che rende più o meno gradevole un suono e la

²⁰ Bigand E., Filipic S., Lalitte P., *The time course of emotional responses to music*, in *Annals of New York Academy of Sciences*, 2005.

²¹ Bellodi e Perna²¹, a proposito dell'induzione visiva delle emozioni, evidenziano che fermo restando le caratteristiche di colore, luminosità e complessità di stimoli con contenuto emotivo rispetto a stimoli di controllo neutri, si attiverebbe la corteccia occipitale/visiva in seguito a stimoli piacevoli o spiacevoli, a facce emotivamente espressive e a film. Tale attivazione "è indipendente dal tipo di emozione, motivo per cui è stato proposto che questa area sia in grado di mediare e valutare stimoli complessi a contenuto emotivo, forse semplicemente come effetto dell'aumento dell'*arousal* indotto dagli stimoli emotivi. L'attivazione di quest'area starebbe ad indicare un effetto di regolazione di tipo top-down sull'amigdala, constatato che l'amigdala stessa riceve fibre dalle aree visive associative temporali". Gli stimoli visivi attiverebbero più di altri stimoli l'amigdala che ha quindi "un ruolo specializzato nell'elaborazione di stimoli visivi emotivamente rilevanti per la segnalazione del pericolo attraverso la paura. In relazione alle proiezioni praticamente a tutti i livelli nella corteccia occipitale, essa è posizionata per modulare l'input visivo in base alla valenza emotiva a vario livello...". Da Bellodi L., Perna G., *Emozioni e Neuroscienze*, in Rossi A. (a cura di), *Psichiatria e neuroscienze*, edizioni Masson, Milano, 2006, p. 62).

²² Schön D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *op cit.*, p. 85.

complessità armonica e ritmica che determinano il livello di familiarità e di regolarità dell'input musicale. Alcuni di questi fattori sono riscontrabili anche in altri ambiti, come ad esempio il timbro che è presente nel linguaggio verbale e che può determinare risposte emotive diverse.

Uno studio recente, condotto da Dellacherie, Roy, Hugueville, Peretz e Samson²³, ha analizzato l'influenza dell'educazione musicale sulle reazioni emotive alla dissonanza, esaminando le risposte psicologiche e fisiologiche ad input musicali dissonanti e consonanti relativamente ad ascoltatori con bassa ed alta esperienza musicale. Lo studio è stato condotto su ventisette partecipanti di entrambi i sessi e di età compresa tra i 19 e i 31 anni, il cui livello di esperienza musicale è stato valutato in base ad un questionario legato a fattori quali: le abitudini di ascolto della musica e il livello di educazione e pratica musicale.

Attraverso la somministrazione di due questionari sullo stato d'animo (STAI; POMS) e l'analisi della conduttanza cutanea (SCR) e di segnali elettromiografici (EMG), è stato mostrato che la dissonanza induce sentimenti più spiacevoli e risposte fisiologiche più forti nei soggetti con più alto livello di esperienza musicale. I risultati, oltre a rafforzare l'idea della duplice origine, psicologica e fisiologica, delle sensazioni alle dissonanze, inducono a ritenere che l'educazione musicale svolga un ruolo importante nella rappresentazione dell'associazione tra dissonanze ed emozioni spiacevoli. Inoltre, come evidenziato dagli stessi ricercatori, le analisi suggeriscono un ruolo forte dell'esperienza musicale nelle risposte espressive agli stimoli musicali: *"In other terms, learned aesthetic preference might play a powerful role in affective and expressive response to music"*²⁴.

Il ruolo privilegiato della musica nel generare emozioni, implica dunque anche alcuni effetti sul sistema nervoso autonomo che, sollecitato da stimoli musicali, attiverebbe, sulla base di quanto si è già detto precedentemente, risposte fisiologiche dell'organismo come, ad esempio, la variazione della

²³ Dellacherie D., Roy M., Hugueville L., Peretz I., Samson S., *The effect of musical experience on emotional self-reports and psychophysiological responses to dissonance*, in *Psychophysiology*, 1–13, Society for Psychophysiological Research, Wiley Periodicals, 2010.

²⁴ Ivi, p.11.

frequenza cardiaca e dell'attività gastrica, o la secrezione di neurotrasmettitori che, essendo eccitatori o inibitori, possono promuovere o inibire la creazione di un impulso nervoso nel neurone ricevente.

Nel caso della frequenza cardiaca, ad esempio, la parte ortosimpatica del sistema nervoso centrale può provocarne un aumento, mentre la parte parasimpatica la abbasserebbe, il che implica che stimoli musicali con diverse caratteristiche possono indurre reazioni differenti sollecitando, quindi, una parte anziché un'altra²⁵.

Indicazioni educative e didattiche

Pur considerandone i limiti, gli studi precedentemente richiamati sottolineano comunque un nesso importante tra pratica/ascolto musicale e processi cognitivi, per cui è possibile ricavarne alcune indicazioni sul piano didattico, che vanno dalla dimensione strettamente disciplinare legata alla didattica della musica (ad esempio, lo studio di uno strumento e della grammatica musicale) alla formazione di capacità musicali e non musicali, dal coinvolgimento della dimensione motivazionale fino alle ricadute in ambito terapeutico con la musicoterapia.

Come rileva Biasutti, infatti, lo sviluppo di competenze logiche e di ragionamento, utili in diversi ambiti del sapere, è favorito dal rafforzamento delle capacità di decodifica e di analisi della musica; in ambito matematico, invece, l'acquisizione di alcuni concetti può essere agevolata dalla

²⁵ Per ulteriori approfondimenti sul rapporto tra musica e risposte fisiologiche si rimanda ai seguenti contributi: Bartlett D. L., *Physiological responses to music and sound stimuli*, in Handbook of music psychology, ed. D. A. Hodges, 1996, pp. 343-385; Boiten F.A., Frijda N.H., Wientjes C.J.E., *Emotions and respiratory patterns: Review and critical analysis*, in International Journal of Psychophysiology, 17, 1994, pp. 103-128; Dalton K.M., *Relationships between anterior cerebral asymmetry, cardiovascular reactivity, and anger—expression style during re-lived emotion and coping tasks*. Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences and Engineering, 59, 1406, 1998; Lang, P.J., Kozal M.J., Miller G.A., Levin D.N., MacLean A., *Emotional imagery: Conceptual structure and pattern of somato-visceral response*, in Psychophysiology, 17, 1980, pp.179-92.

comprensione dei valori temporali degli eventi musicali; ancora un parallelo può essere fatto tra lo sviluppo di capacità di analisi degli elementi formali e della loro combinazione in ambito musicale e lo sviluppo di competenze in ambito linguistico; infine, rileva ancora Biaustti, *“la musica stimola le capacità di base come quelle coinvolte nei meccanismi attentivi e di ascolto. “Lo scopo è di stimolare la capacità di pensare e di ragionare i termini acustici, utilizzando il canale uditivo come primo elemento per costruire forme di conoscenza”.*²⁶

La psicologia si è spesso concentrata sulle dinamiche legate alla fruizione e alla produzione musicale al fine anche di studiare le modalità con cui il cervello elabora le informazioni musicali, oltre a capire come l'attività musicale, amatoriale o professionale, possa intervenire su alcune funzioni cerebrali utili alla realizzazione di compiti anche non musicali.

In ambito psicologico così come in ambito pedagogico, si può oramai sostenere che le abilità musicali si sviluppino grazie ad una continua interazione tra natura e cultura. La semplice fruizione della musica produce un apprendimento di conoscenze implicite che influenzano l'elaborazione degli input musicali della propria cultura. Infatti, l'influenza culturale gioca un ruolo fondamentale nella scelta implicita di *strumenti di decodifica*, per cui ogni società oggettivizza una propria visione della musica che si manifesta non solo da un punto di vista culturale, ma anche in relazione alle regole della grammatica musicale²⁷ e all'utilizzo di strumenti a volte peculiari di ogni cultura.

²⁶ Biasutti M., *Creare musica a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p.24.

²⁷ Sebbene gli elementi costitutivi principali delle musiche di diverse culture e generi musicali siano gli stessi, la loro relazione può cambiare profondamente. Ad esempio, la maggior parte della musica popolare occidentale è basata su di un sistema tonale che vede nella “tonica” (la nota principale da un punto di vista gerarchico) il riferimento attorno al quale ruotano l'armonia e la melodia di un brano rispettando delle regole appunto di tonalità. Di contro, in ambito “colto”, si è sviluppata quella che è stata definita come musica atonale, per cui non esiste una “tonica” gerarchicamente dominante e le relazioni tra le note sono stabilite dalle regole personali del compositore. Arnold Schönberg ne è probabilmente il principale esponente ed ha sviluppato il metodo compositivo della dodecafonia, attraverso il quale i suoni sono sempre 12 (come i semitoni che compongono la scala cromatica), ma la loro successione o la loro simultanea emissione sono stabilite dal compositore esclusivamente sulla base delle sue esigenze compositive.

Un altro esempio è costituito dalle differenze tra la musica europea e quella africana in relazione agli intervalli (la distanza tra le note o suoni) e agli andamenti ritmici. In Africa, infatti, è diffusa la poliritmia, ossia la contemporanea esecuzione di diversi ritmi,

Se, da un lato, è vero che esistono dei meccanismi innati per elaborare i messaggi musicali, dall'altro, è parimenti importante il sostegno ambientale che consiste nell'esposizione agli stimoli musicali della propria cultura, per cui l'individuo è sottoposto a una sorta di *allenamento percettivo*.

L'allenamento percettivo, lo studio e la pratica musicale sono di fondamentale importanza per acquisire e sviluppare alcune competenze utili a decifrare melodie e stili musicali diversi, anche nei casi in cui si può parlare di veri e propri disturbi nell'ambito musicale²⁸.

Nel fare musica si è sperimentato come l'esercizio, l'esperienza e l'allenamento siano fondamentali nello sviluppo di alcune capacità musicali superiori. A tal proposito Sloboda²⁹ ritiene che la famosa capacità di Mozart nel trascrivere a memoria composizioni complesse dopo averle ascoltate poche volte, come nel caso del *Miserere* di Allegri, sia dovuta all'esperienza del grande musicista nel fare ciò e non tanto al possesso di poteri mentali insoliti, nel caso specifico la memoria eidetica, come sostenuto dallo psicologo Farnsworth³⁰. Sloboda sostiene tale visione confortato da esperimenti effettuati nell'ambito del gioco degli scacchi, in cui è stata rilevata la maggior precisione nel riprodurre e riconoscere schemi da parte di giocatori esperti rispetto agli altri. Quindi, creando un parallelo tra i due ambiti, si può sostenere che un musicista o un fruitore esperto di musica ha una maggiore capacità di raggruppare il materiale musicale in configurazioni unitarie strutturate, così come avviene nel riconoscimento delle posizioni complesse negli schemi del gioco degli scacchi. La capacità di raggruppare è quindi maggiore negli esperti grazie all'esperienza, che può essere definita come il "*processo cognitivo attraverso il*

per cui la percezione degli accenti risulta profondamente differente rispetto all'occidente.

²⁸ Esistono disturbi acquisiti e disturbi congeniti, riconosciuti grazie al contributo delle neuroscienze cognitive. Ad esempio: *l'agnosia musicale* consiste nell'incapacità di riconoscere (non di percepire) suoni e melodie, disturbo che può nascere in seguito ad un danno cerebrale; o ancora *l'amusia congenita* che consiste nell'incapacità di percepire l'altezza dei suoni. Tale disturbo, invece, può essere provocato da uno sviluppo anomalo di alcune strutture cerebrali. (Schön D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *op. cit.*, pp. 34-36).

²⁹ Sloboda J. A., *op. cit.*, pp. 27-28.

³⁰ Farnsworth P. R., *The social Psychology of Music*, Iowa State University Press; Iowa, 1968.

*quale la conoscenza si costituisce*³¹, quindi l'esercizio è un fattore fondamentale attraverso cui le prestazioni possono migliorare.

In definitiva, lo sviluppo delle abilità musicali avviene sia attraverso la precoce stimolazione musicale in età infantile e il numero di ore che si dedicano alla pratica, sia in base alle proprie capacità innate. Ciò può essere sostenuto facendo riferimento a differenti prospettive teoriche che, sebbene distanti, Sloboda non ritiene inconciliabili. Ad esempio, la concezione piagetiana, sostenendo che l'acquisizione di nuove e diverse abilità avviene in modo rapido nelle varie fasi cognitive che si succedono in modo universalmente uguale in base alle risorse cognitive che si possiedono ad una data età, induce a ritenere che lo sviluppo musicale sia pressoché invariante da un punto di vista biologico e solo l'ambiente, la motivazione e l'occasionalità possono influire sugli aspetti più specifici del comportamento musicale. Da un'altra prospettiva, invece, si afferma che si è biologicamente predisposti a sviluppare in modo preponderante solo alcune abilità cognitive le quali non sono necessariamente legate allo sviluppo di una capacità cognitiva generale. Tale visione, supportata dalle ricerche di Chomsky in ambito linguistico, ci induce a considerare l'acquisizione delle abilità musicali come la conseguenza di uno sviluppo specifico nel dominio delle capacità musicali. In realtà non sono concezioni totalmente incompatibili, infatti, Gardner e Wolf (1983) hanno evidenziato che al fine di interpretare l'evoluzione dello sviluppo cognitivo possono essere necessari elementi rintracciabili in entrambe le prospettive. Come rileva Sloboda, infatti, *“Essi sostengono che lo sviluppo umano è caratterizzato da correnti distinte di acquisizioni di abilità specifiche, che hanno probabilmente alla base meccanismi particolari determinati biologicamente, sia da onde di simbolizzazione comuni, attraverso cui una nuova acquisizione in una corrente si travasa in correnti apparentemente prive di rapporti. Vi sono degli specifici ruoli culturali a cui tali correnti sono legate, e che le sostengono: oratore, cantante, artista, artigiano, etc. È comune che entro ogni corrente vi sia un'educazione, o un apprendistato, specifici. Le onde, d'altro canto, non sembrano culturalmente salienti. Sino a pochissimo tempo fa, nessuno aveva*

³¹ Schön D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *op. cit.*, p. 51.

*studiato la possibilità di modificare delle abilità cognitive generali con un'attività educativa indipendente da abilità specifiche. Sembra piuttosto che il travaso tra abilità sia una propensione umana spontanea. È possibile che una caratteristica definiente del pensiero umano consista nell'esistenza di un qualche mezzo mentale, abbastanza astratto da consentire il passaggio di abilità generali tra due diverse abilità specifiche.*³²

La teoria delle intelligenze multiple di Gardner³³, andando oltre le concezioni classiche dell'intelligenza come entità unitaria, statica, determinata solo geneticamente e misurabile, come nel caso degli psicometristi, rappresenta un importante riferimento nel discorso sull'acquisizione di abilità specifiche come quelle musicali. Per lo psicologo statunitense *“è fuorviante credere che gli esseri umani possiedano una sola capacità intellettuale, che quasi sempre corrisponderebbe a una amalgama di abilità linguistiche e logico-matematiche. Dal punto di vista evoluzionistico avrebbe invece più senso descrivere l'uomo come un essere caratterizzato da varie facoltà mentali relativamente autonome, fra cui l'intelligenza musicale, quella spaziale, quella corporea-cinestetica e quella naturalistica.”*³⁴. Attraverso anni di studio e d'indagine multidisciplinare, Gardner è giunto a definire un sistema complesso, dinamico ed articolato in una pluralità di intelligenze, le cui combinazioni consentono la realizzazione di compiti diversi³⁵ ed in cui l'intelligenza musicale è una componente essenziale. Questa tipologia d'intelligenza, generalmente localizzata nell'emisfero destro del cervello, è definita come abilità che si

³² Cfr. Sloboda J. A., op. cit., , pp. 302-303.

³³ Gardner H., *Frames of mind: The Theory of multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.

³⁴ Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento, 2005, p.64.

³⁵ A tal proposito, McKenzie rileva come la teoria delle intelligenze multiple di Gardner abbia aperto a prospettive nuove in ambito educativo e didattico. Infatti, questa teoria, lungi dall'essere stata sviluppata per etichettare o formare esclusivamente su saperi specifici, invita alla scelta della via di apprendimento più adatta. Ciò non significa che in ambito applicativo e didattico si debba di volta in volta privilegiare una sola intelligenza, anzi, oggi è necessario applicare tutte le intelligenze nello svolgimento di tutto il programma, poiché è nel modo di sovrapporre la chiave di lettura da adottare nell'insegnamento. (McKenzie W., *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica – Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Erickson, Trento, 2006, p. 25).

manifesta nel produrre e nell'analizzare i brani musicali, distinguendone e riconoscendone gli elementi che li caratterizzano come, ad esempio, l'altezza dei suoni e le costruzioni armoniche. Inoltre, quale *“facoltà di percepire e produrre della musica, è analoga, per molti versi, all'intelligenza linguistica”*³⁶. Gardner ritiene che l'intelligenza musicale sia utile in diverse situazioni, anche non musicali, poiché *“elementi di capacità musicale fanno da sfondo a numerose produzioni che hanno apparentemente al centro altri sistemi di simboli”* (op. cit.). Come sottolinea McKenzie, infatti, quella musicale è *“l'intelligenza delle strutture presenti per esempio nelle canzoni, nella poesia, negli strumenti musicali, nei suoni ambientali e nei ritmi. Apprendendo le strutture delle diverse situazioni, gli alunni riescono a comprendere il loro ambiente e adattarsi con successo. Va osservato che non si tratta di un'intelligenza esclusivamente uditiva; può infatti comprendere ogni genere di struttura”*³⁷.

Come si è rilevato in precedenza, le abilità musicali sono il frutto di interazioni e di esperienze, di uno scambio continuo tra individuo e ambiente, quindi tra predisposizione genetica e stimolazioni ambientali. Se, da un lato e a parità di input, è possibile individuare delle costanti nello sviluppo naturale di alcune abilità, dall'altro, l'esercizio e l'applicazione volontaria rappresentano la dimensione educativa che può differenziare lo sviluppo di alcune capacità superiori tra diversi soggetti. Sloboda ritiene che inizialmente esista una sorta di acquisizione spontanea e non consapevole di alcune abilità musicali attraverso l'*acculturazione evolutiva*, fase in cui vengono combinate tra loro le capacità presenti dalla nascita, le esperienze interattive con la propria cultura e lo sviluppo del sistema cognitivo generale; successivamente, invece, le singole esperienze educative e l'interazione con specifiche realtà sub-culturali provocano una differenziazione nello sviluppo di alcune abilità e un approfondimento verso direzioni volontariamente intraprese.

Durante il primo anno di vita, ad esempio, l'acculturazione musicale riguarda soprattutto la capacità di distinguere tra suoni musicali e non musicali che si

³⁶ Gardner H., *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Feltrinelli, Milano, 2007, p.46.

³⁷ McKenzie W., op. cit., p. 22.

manifesta attraverso risposte, come movimenti e vocalizzazioni, determinate probabilmente da una predisposizione biologica, come sostenuto da Sloboda; fino ai cinque anni, invece, l'acculturazione riguarda la capacità di imitare, quindi un ruolo importante è svolto dagli input esterni e dalle esperienze; nel periodo dai 5 ai 10 anni, ultima fase di acculturazione, si assume una maggior consapevolezza musicale e diventano più spontanee le operazioni di classificazione. Per Nardoizzi: *“nel procedimento di acquisizione musicale, dunque, il bambino passerà da un vocabolario di ascolto della musica, nel periodo dell'acculturazione, ad un vocabolario cantato per giungere, in età scolare, a completare il percorso attraverso le capacità di scrittura e lettura musicale”*. Tutto ciò chiaramente deve avvenire attraverso un proficuo scambio con l'adulto che abbia la capacità di costruire col bambino *“una relazione dialogica fatta di suoni che sia significativamente affettiva”*³⁸.

Il momento dell'educazione in ambito musicale, invece, è una fase in cui si approfondiscono determinate conoscenze al fine di ottenere miglioramenti in specifiche abilità, per cui non riguarda un generale sviluppo dell'intero sistema cognitivo. *“L'educazione implica anche che la persona che viene educata compia uno sforzo consapevole con lo scopo specifico di raggiungere obiettivi più elevati”*³⁹, quindi la motivazione è condizione fondamentale per l'apprendimento a cui Sloboda aggiunge altre due condizioni che sono la *ripetizione* e il *feedback*, dando così importanza alla quantità di tempo che si dedica ad un'attività e alle conferme relative al percorso di apprendimento intrapreso.

Aspetti motivazionali - Le difficoltà pratiche ed operative che si incontrano quotidianamente nel rapporto tra insegnanti ed alunni per ragioni che attengono il numero spesso eccessivo di studenti per classe, i limiti di tempo, gli scarsi mezzi e i pochi ambienti messi a disposizione inducono a porre l'attenzione più sulle dinamiche legate ad una pacifica convivenza che sull'esigenza di attivare

³⁸ Nardoizzi R., *La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, in Barone F., Cristofaro G., *Teoria e prassi nell'Asilo nido*, Edizioni Interculturali, Roma, 2009, p. 128.

³⁹ Cfr. Sloboda J. A., op. cit., pp. 304-305.

delle strategie educative che possano stimolare la naturale motivazione ad apprendere di ogni studente, seppur con differenti attitudini⁴⁰.

Le più recenti teorie cognitive⁴¹ hanno mostrato che la motivazione è influenzata dalla consapevolezza delle proprie capacità e competenze e più in generale anche dalla stima di sé, per cui le convinzioni sui propri obiettivi e gli strumenti personali ed interni per realizzarli condizionano la motivazione e i risultati. In ambito socio-cognitivo, invece, viene dato più valore ai fattori esterni che condizionano la motivazione e quindi al sostegno sociale ed emotivo di persone significative. In realtà, il contrasto tra i sostenitori dei fattori interni e i sostenitori dei fattori esterni può essere superato attingendo utili indicazioni da entrambi. In una dimensione educativa e formativa bisogna tener conto sia del fatto che la motivazione *“può essere compresa come una capacità e una tendenza naturali, presenti all’interno della persona, rivolte all’apprendere e al crescere in maniera positiva”*, sia della necessità che ci sia qualcuno che stimoli questa motivazione intrinseca. Come rilevano McCombs e Pope, le recenti teorie sulla motivazione si stanno concentrando su *“come si possano raggiungere livelli maggiori di autoconsapevolezza per controllare il proprio pensiero”*, per cui, un obiettivo fondamentale per gli insegnanti sarebbe quello di indicare modalità e strategie per *comprendere* e *controllare* il pensiero in modo da andare oltre le proprie convinzioni limitanti e/o negative.

Inoltre, McCombs e Pope sottolineano che il *Reciprocal Empowerment Model* di Mills e Ryan mira a sintetizzare i fattori interni ed esterni della motivazione e rilevano alcune parole chiave come: la *volontà*, che è una condizione interiore di tensione al benessere e al desiderio di apprendere; l'*abilità*, come competenza da acquisire con la pratica e l'esperienza; il *sostegno sociale*, per cui è necessario sviluppare e promuovere relazioni umane importanti in ambienti educativi in cui ricevere e dare cure e sostegno⁴².

In questa prospettiva, gli insegnanti hanno un ruolo determinante nel cercare di creare un ambiente stimolante e positivo in cui gli alunni abbiano l'opportunità

⁴⁰ McCombs B. L., Pope J. E., *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson edizioni, Trento, 1996, pp.15-16. (Titolo originale *Motivating hard to reach students*, Apa, Washington Dc, 1994).

⁴¹ Ivi, pp.16-19.

⁴² Ivi, pp.20-21.

di instaurare relazioni significative e si sentano responsabili del loro apprendimento, poiché visto come *un processo attivo e mirato*, dando valore alle loro potenzialità e attitudini.

In sintesi, alcune considerazioni che emergono dalla ricerca psicologica a riguardo, secondo McCombs e Pope, sono le seguenti: *“gli alunni sono motivati dalle situazioni e dalle attività di apprendimento che li stimolano a coinvolgersi personalmente e attivamente nel loro apprendimento e permettono loro una scelta personale e un controllo in base alle loro capacità e alle richieste del compito; la motivazione degli alunni viene stimolata se essi percepiscono che le attività e i compiti scolastici sono direttamente o indirettamente legati a esigenze, interessi e obiettivi personali e presentano livelli di difficoltà adeguati, tali da consentire loro di svolgerli con successo; la naturale motivazione ad apprendere degli alunni può essere stimolata in ambienti psicologicamente sicuri, protetti e di supporto caratterizzati da rapporti umani positivi con adulti che dimostrano un interessamento genuino e sono in grado di cogliere le loro potenzialità personali, interventi educativi e sostegni didattici adeguati alle particolari necessità di apprendimento degli alunni e opportunità per gli alunni di correre dei rischi senza il timore di fallire”*.⁴³

L'insegnante acquisisce così un ruolo di facilitatore dell'apprendimento attivo da parte degli studenti, fornendo strumenti e contesti utili a selezionare e confrontare fonti differenti di informazione che provengono anche dall'ambito extra-scolastico, poiché *“l'uso tradizionale dei libri di testo per definire gli argomenti di studio di una classe può non fornire il grado di varietà necessario per trovare un argomento di interesse personale...possono essere necessari ambienti di apprendimento diversi per conciliare le caratteristiche peculiari ai differenti argomenti di studio”*.⁴⁴

Ma cosa si intende per apprendimento? In linea generale, può essere visto come *un cambiamento relativamente permanente derivato dall'esperienza*

⁴³ Ivi, pp.29-31.

⁴⁴ Ivi., p.84.

*precedente non dovuto a maturazione o a temporanee condizioni dell'organismo*⁴⁵.

La prospettiva cognitivista ha superato la concezione comportamentista, per cui *l'apprendimento si identifica con l'acquisizione di nuovi comportamenti ed abitudini*, dando centralità, invece, ai processi cognitivi e quindi a quelle rappresentazioni e quei processi mentali che consentono l'apprendimento insieme ai processi metacognitivi ed emotivo-relazionali.

L'apprendimento diviene così una costruzione di conoscenza, frutto di un'interazione tra informazioni in arrivo e conoscenze depositate in memoria. Da un punto di vista didattico, ciò implica un'attenzione ai processi di acquisizione più che all'organizzazione dei contenuti da trasmettere, per cui l'insegnante, nell'ottica cognitivista, dovrebbe aiutare a trovare quelle strategie (*l'apprendimento è strategico*) utili a gestire il proprio apprendimento. Inoltre, è importante valorizzare l'interattività nell'apprendimento che si realizza tra il soggetto che apprende e l'ambiente socio-culturale di appartenenza⁴⁶.

È oramai un dato acquisito che nell'attività didattica siano operanti e determinanti diversi fattori tra cui le dimensioni culturali e sociali, che contribuiscono alla creazione del clima emozionale e di un sistema di aspettative, in cui si svolge tale attività. Alcune condizioni sembrano "primarie" per dotare di significato una riflessione su una progettazione didattica che tenga conto di un modo nuovo di intendere l'educazione, per cui tra queste condizioni vanno considerate: *"...l'esistenza di una relazione di fiducia, di rispetto e attenzione tra i partner dell'attività educativa, la disponibilità dell'educatore a mettersi dal punto di vista dell'allievo, a cercare di capire il mondo con i suoi occhi, ad apprezzare adeguatamente gli sforzi e gli avanzamenti da esso compiuti, senza stigmatizzarne gli insuccessi..."*⁴⁷.

Oltre ai processi cognitivi definiti "freddi", durante le fasi di apprendimento entrano in gioco aspetti emotivo-relazionali che determinano il modo in cui si elaborano le informazioni e si costruisce la conoscenza. Maria

⁴⁵ De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento – Aspetti teorici e applicazioni*, Erickson, 2003, p.12.

⁴⁶ *Ivi*, pp.17-23.

⁴⁷ Calvani A., *op.cit.*, p.19.

Grazia Contini, a tal proposito, ritiene che *“una connessione fondamentale – quella tra emozioni e conoscenza – possiamo darla ormai per acquisita all’interno della ricerca pedagogica che ha così realizzato una conquista di rilievo, in grado di sgombrare il campo da pregiudizi antichi, legittimati, anche, da numerose e autorevoli scuole filosofiche”*⁴⁸. Le scoperte in ambito biologico e neurofisiologico, che affermano l’importanza del ruolo assunto dalle emozioni nell’apprendimento, come sottolinea ancora la Contini⁴⁹, producono una evidente ricaduta pedagogica poiché implicano il ruolo privilegiato di quelle conoscenze che si acquisiscono in modo affettivamente più rilevante. Attraverso le emozioni si attiva una modalità di conoscenza soggettiva, nel senso che *“...rimanda alla storia di quel soggetto-corpo nel mondo, con l’insieme di valori e significati che ne sono derivati...”*⁵⁰.

La “motivazione”, come sottolineato in precedenza, è sicuramente un aspetto fondamentale, poiché è un indice della “qualità” della tensione verso il raggiungimento di un obiettivo⁵¹, per cui, se è vero che esiste una *motivazione intrinseca*, che rappresenta una necessità naturale a conoscere ed apprendere, è altresì fondamentale il sostegno esterno e quindi soprattutto quello dei formatori. La scuola, la famiglia e più in generale l’ambiente culturale di appartenenza hanno un ruolo importante *nel motivare allo studio, alla conoscenza, alla curiosità, alla crescita personale*, per cui, in modo particolare la scuola è chiamata a utilizzare nuovi strumenti e materiali didattici da utilizzare in contesti opportunamente organizzati⁵².

L’insegnante come mediatore culturale può contribuire a sviluppare negli alunni un positivo atteggiamento verso lo studio, collegando in modo opportuno ed efficace la prestazione all’impegno strategico, attraverso feedback

⁴⁸ Contini M., *Il nostro essere nel mondo – Storie di neuroni e di contesti*, in Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello – Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina Editore, Milano, 2006, p. 3.

⁴⁹ Ivi, p. 18.

⁵⁰ Ivi, p. 29.

⁵¹ De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C., *op. cit.*, p.217.

⁵² Ivi, p.218-219.

*appropriati e la scelta e l'organizzazione di situazioni stimolo, materiali e compiti funzionali all'uso di diverse strategie*⁵³.

L'ambiente sociale in generale deve promuovere anche l'autodeterminazione del soggetto, che consiste nella libera scelta, svincolata da bisogni o forze esterne, di condurre un'azione, e per fare ciò deve soddisfare altri bisogni innati quali la *competenza*, l'*autonomia* e l'*approvazione sociale*.

Boscolo, infatti, rileva che l'apprendimento si realizza sempre all'interno di un contesto che egli stesso definisce come *"luogo o ambito dove si situano e si distribuiscono i processi cognitivi implicati in un'attività"* e *"come intreccio di relazioni sociali"*⁵⁴. Partendo da un approccio socioculturale, Boscolo ritiene che la cognizione si realizzi attraverso le relazioni e gli strumenti della propria cultura e gli stessi ambienti di apprendimento contribuiscono non al trasferimento di conoscenza, ma alla sua stessa produzione. Inoltre, la cognizione è *distribuita*, nel senso che appartiene all'individuo, ai libri, agli appunti e alle persone con cui si entra in relazione, come ad esempio in una classe, per cui ognuno può essere il rappresentante di una specifica competenza, complementare alle altre e che va condivisa e, quindi, messa a disposizione di una conoscenza più ampia che ha il suo valore nelle relazioni.

Riguardo all'apprendimento, anche Calvani richiama e sintetizza alcuni concetti e linee guida consolidatisi nel tempo e provenienti da diverse teorie in ambito psico-pedagogico⁵⁵. Di matrice deweyana, ad esempio, è l'idea di come l'apprendimento si realizzi attraverso un'azione riflessiva, in cui si attua un rapporto circolare tra teoria, prassi e metodologia; dall'ambito cognitivo, invece, proviene l'idea di dare importanza alle preconoscenze, per cui ogni nuova conoscenza viene appresa attraverso la relazione con le conoscenze già possedute. Tale aspetto, sottolinea Calvani, è collegato all'idea piagetiana che *il pensiero si sviluppi a partire da schemi preesistenti attraverso strutturazioni e ristrutturazioni progressive in forme via via più articolate e complesse*; di

⁵³ *Ivi.*, p.227.

⁵⁴ Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino, 1997, pp. 89-93

⁵⁵ Calvani A., *op.cit.*, pp. 21-30 e pp. 95-101.

matrice vygotskijana è, invece, l'importanza attribuita al linguaggio interiore⁵⁶ nello sviluppo del pensiero, in termini metacognitivi, quindi, significa anche dare valore al modo e al tipo di consapevolezza e controllo dei processi cognitivi che si attivano durante l'apprendimento; altro fattore importante è il *feedback*, che consente una proficua interazione tra studenti ed insegnanti ed è riconducibile, come sottolinea ancora Calvani, al fattore "rinforzo" derivante dalla concezione comportamentista di Skinner. Altro elemento fondamentale per l'apprendimento è la rivisitazione, che consente periodicamente di ritornare sulle conoscenze già acquisite per approfondirle e ristrutturarle, poiché la memoria a lungo termine non funziona come magazzino statico, ma funziona in modo dinamico e, quindi, si rigenera. Infine, l'apprendimento va favorito impiegando, in modo strutturato e non casuale, diversi strumenti e codici comunicativi, incentivandone l'integrazione come può avvenire, ad esempio, tra testo, immagine e audio in un'ottica multimediale.

Questi riferimenti elencati e analizzati da Calvani aprono evidentemente a delle prospettive didattiche nuove, dove la musica può avere un ruolo importante, come si evidenzierà puntualmente nel corso del presente lavoro, innanzitutto perché è un linguaggio/strumento attraverso il quale comunicare, poiché appartenente alla quotidianità dell'extra-scuola degli studenti, promuovendo in modo più semplice anche l'interazione e il feedback; è un linguaggio attraverso il quale conoscere anche se stessi, poiché attiva dinamiche emozionali e motivazionali, consentendo così di acquisire consapevolezza dei propri processi di apprendimento; la musica, inoltre, rappresentando un'espressione umana e sociale fondamentale, è anche una fonte di conoscenza, un punto di vista ulteriore sulle dinamiche sociali, sulle istanze, sulle identità individuali e collettive, sulla storia in genere, per cui può contribuire efficacemente tanto alla formazione di nuove conoscenze, quanto alla loro ristrutturazione.

⁵⁶ Per dirla con le parole di Contini: *"Il linguaggio, la possibilità di mettere in parole con noi stessi prima ancora che con gli altri ciò che proviamo, che ricordiamo di aver provato, che speriamo-desideriamo-progettiamo di provare costituisce l'elemento in più per non subire le emozioni e non agirle (o non agirle soltanto), ma renderle strumento di informazione e di comunicazione... intrasoggettiva ancor prima che intersoggettiva"*. (Contini M., op. cit., pp.30-31)

Ricadute in ambito terapeutico: la Musicoterapia - Le implicazioni e le possibilità che la musica offre a livello psicologico hanno generato nella comunità scientifica non solo un desiderio di conoscenza di tale ambito, ma anche la possibilità di utilizzare la musica per fini terapeutici e educativi.

Lo sviluppo che ha avuto la Musicoterapia a partire dalla seconda metà del secolo scorso ne è probabilmente una delle principali dimostrazioni e la sua affermazione sociale, nonché il suo riconoscimento a livello istituzionale e scientifico, è avvenuto e sta avvenendo, spesso con tempi e modalità differenti, in tutto il mondo.

La *World Federation of Music Therapy*, in qualità di riferimento internazionale in ambito musicoterapeutico, attraverso una definizione del 1996 aveva chiarito in cosa consiste la *musicoterapia*, mettendone chiaramente in risalto la centralità della componente relazionale ed emozionale:

Music Therapy is the use of music and/or its musical elements (sound, rhythm, melody and harmony) by a qualified music therapist, with a client or group, in a process designed to facilitate and promote communication, relationships, learning, mobilization, expression, organization and other relevant therapeutic objectives in order to meet physical, emotional, mental, social and cognitive needs.

Music Therapy aims to develop potentials and/or restore functions of the individual so that he or she can achieve better interpersonal and/or interpersonal integration and, consequently, a better quality of life, through prevention, rehabilitation or treatment.

Questa è una definizione abbastanza omnicomprensiva di significati maturati attraverso un intenso percorso epistemologico che, iniziato negli anni '60 del Novecento, continua a caratterizzare l'ambito della Musicoterapia.

Un primo aspetto che sembra utile rilevare è la centralità della relazione che si instaura tra terapeuta o terapista e il singolo cliente o gruppo, in cui la musica è lo strumento cardine, per cui, per dirla con Barcellos: *“La musicoterapia è l'uso*

*della musica e/o dei suoi elementi integrali come oggetto intermediario di una relazione che permette lo sviluppo di un processo terapeutico...*⁵⁷

Bruscia ritiene che la difficoltà di definire univocamente la musicoterapia nasce da diversi aspetti: in primis, il suo svilupparsi come un corpo di conoscenza multidisciplinare; inoltre, il suo essere contemporaneamente arte, scienza e processo interpersonale, così come disciplina e professione; infine, si tratta di una materia ancora in divenire⁵⁸.

Se, da un lato, la sua transdisciplinarietà può creare problemi di definizione, dall'altro, ne sottolinea il suo dinamismo e le sue implicazioni in diversi ambiti come quello psicologico, musicologico, pedagogico, sociologico, medico, ecc.

Inoltre, come afferma Bruscia: *“In quanto arte, la musicoterapia è organizzata scientificamente e sviluppata attraverso un processo interpersonale. Come scienza, essa è rafforzata dall'arte e resa umana dal rapporto terapeuta-paziente. Come processo interpersonale è resa più facile dall'arte e guidata dalla scienza”*⁵⁹.

La musicoterapia è definibile anche come un processo sistematico d'intervento in cui si utilizzano le esperienze musicali ed i rapporti che si sviluppano attraverso di esse. Il ruolo dell'intervento musicale può consistere sia nella terapia stessa, sia nell'essere uno strumento da usare in terapia. I diversi tipi d'intervento hanno chiaramente la finalità generale di migliorare lo stato di benessere psico-fisico del paziente o cliente, ma sembra qui utile evidenziare come la musica possa offrire in particolare in un contesto musicoterapeutico possibilità riguardo l'esternalizzazione e la rappresentazione delle esperienze interiori, la soddisfazione di bisogni emozionali e comportamentali, la connessione tra le diverse esperienze interiori e sociali, la comunicazione interpersonale e l'interazione reciproca tra individuo e ambiente.

⁵⁷ Barcellos L., *La musica come elemento terapeutico*, documento presentato al I Simposio Internazionale su Musica e Uomo – New York University, 1982.

⁵⁸ Bruscia K. E., *Definire la Musicoterapia – Percorso epistemologico di una disciplina e di una professione*, supervisione scientifica di Giordanella Perilli G., trad. a cura di Bolini F., Ismez, Roma, 1993, pp. 17-21. Titolo originale dell'opera: Bruscia K. E., *Defining Music Therapy*, Barcelona Publishers, Phoenixville, 1989.

⁵⁹ Ibidem.

In ambito terapeutico, le esperienze musicali sono intese sia da un punto di vista ricettivo che da un punto di vista attivo, quindi la musica può sia fornire uno stimolo, sia essere uno strumento di risposta, e di conseguenza le attività vanno dall'ascolto all'improvvisazione, all'esecuzione o alla creazione di musica. Le esperienze musicali però sono distinguibili in diversi livelli⁶⁰ che si basano sul valore strettamente musicale di stimoli e risposte, per cui possiamo avere:

- un *livello pre-musicale*, che riguarda quegli stimoli e quelle risposte che non sono sufficientemente strutturate da essere definiti musicali;
- un *livello musicale*, in cui gli stimoli e le risposte organizzano i suoni in modo intenzionale e significativo;
- un *livello extra-musicale*, che concerne quegli aspetti non musicali che però influenzano il significato della musica nell'ascolto o quelle reazioni alla musica attraverso attività non musicali;
- un *livello paramusicale*, che riguarda gli stimoli provenienti dall'ambiente non musicale e le reazioni che si manifestano nel contesto musicale attraverso comportamenti non musicali; infine, un livello non musicale, che, in un contesto musicoterapeutico, si riferisce a stimoli e risposte non musicali che non hanno attinenza con l'esperienza musicale, ma che hanno a che fare con il contesto in cui si svolge la terapia.

Le diverse esperienze musicali possibili in musicoterapia sono il motore di un cambiamento in cui sono necessari l'elemento musica, il/i referente/i, il terapeuta e l'insieme dei fattori che possono influenzare la terapia e che forniscono l'opportunità di sviluppare molteplici relazioni e reazioni di tipo fisico, comportamentale, emotivo, cognitivo e sociale.

Chiaramente, la prassi musicoterapica, confrontandosi con problematiche e contesti differenti, si è strutturata nel tempo in base ad aree di pratica differenti che Bruscia identifica in: area *educativa*, area *istruttiva*, area *comportamentale*, area *psicoterapeutica*, area *pastorale*, area di *supervisione* e di *training*, area *medica*, area *curativa*, area *ricreativa*, area di *attività* e area delle *arti collegate*.

⁶⁰ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Bruscia K. E., *op. cit.*, pp. 58-61.

All'interno di ogni area sarebbe inoltre possibile distinguere anche diversi livelli di attività. In questo contesto è utile richiamare alcune pratiche che fanno riferimento a diverse aree tra quelle menzionate in precedenza. All'interno delle pratiche educative, ad esempio, vi è la *Musica dello Sviluppo* in cui le esperienze musicali sono utilizzate per stimolare la crescita evolutiva generale soprattutto dei bambini e può per questo favorire lo sviluppo di capacità cognitive e di espressioni emotive. Tra le pratiche comportamentali, invece, vi è la *Musica Funzionale* che riguarda l'uso della musica per influire su umori, comportamenti e stati fisici in diverse situazioni. Come sottolinea Bruscia, in questa pratica vi è anche l'uso della musica per accelerare l'apprendimento e per migliorare gli ambienti educativi.

Nell'ambito delle pratiche psicoterapeutiche è compresa la *Musica terapeutica* in cui il soggetto utilizza la musica nel campo emozionale, ad esempio per dare sfogo a sentimenti o per sviluppare stima di sé, nel campo mentale, per allenare la memoria o per stimolare la creatività, o nel campo fisico, dove la musica può coadiuvare ad esempio il rilassamento corporeo o lo sviluppo di capacità motorie.

CAPITOLO 2

MUSICA, LINGUAGGIO E SIGNIFICATO

Una dimensione educativa

Tra le emergenze educative che caratterizzano il nostro contesto socio-culturale, quella relativa ai linguaggi giovanili è sicuramente centrale soprattutto in riferimento ad una grande diffusione di questi nell'extra scuola e ad una contemporanea esclusione o poca diffusione in ambito scolastico, il che determina una difficoltà comunicativa nel rapporto tra docenti e studenti:

Se si vuole che la comunicazione circoli, che non sia un fatto privato, che non si riassuma in un monologo interiore tra l'emittente e l'emittente stesso, bisogna far ricorso ad un patrimonio comune; ma, nella misura in cui questo patrimonio è comune, esso è anche inadeguato a venire incontro a quelle esigenze di massima individualizzazione che sono indispensabili allo sviluppo dei linguaggi espressivi. Occorre dunque a questi linguaggi una specifica forma di equilibrio fra il ricorso a elementi già convenzionalizzati (che assicurano la circolazione del messaggio) ed elementi originali e individualizzati (che ne assicurano il contenuto)⁶¹.

Alcuni spunti di riflessione riguardo al rapporto tra scuola ed extra-scuola provengono anche dallo stesso dibattito relativo al ruolo della musica a scuola e, infatti, Bafile ritiene che *“non bisogna perdere l'aggancio tra la scuola e il mondo, la scuola non deve diventare autoreferenziale, non deve accontentarsi di costruire delle strutture didattiche, epistemologiche, basate su sterili modelli di programmazione che poi restano lì, come semplici competenze procedurali. Una macchina pedagogica, infatti, può essere giusta solo fintanto che educa dentro la scuola a vivere ciò che sta fuori la scuola, finché cioè non pensa la scuola come un micro mondo chiuso, dentro al mondo, ma al contrario tenta di*

⁶¹ Baroni M., *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, Edt edizioni, Torino 1997, p.53.

*mantenere continuamente aperta questa porta, questo confronto tra la scuola e il mondo*⁶².

Si avverte con urgenza la necessità di realizzare una divulgazione della musica in ambito scolastico, non solo come strumento di mediazione e di comunicazione, ma anche come possibilità di una più profonda conoscenza del linguaggio musicale al fine di formare persone in grado di fruire e/o produrre musica con uno spirito critico che consenta di non essere soggetti passivi nei confronti di un'industria culturale (e quindi anche musicale) spinta, come accennato in precedenza, da logiche omologanti e *business oriented*.

In questa prospettiva si colloca anche Frabboni, che sottolinea la necessità di dare ampio spazio ai codici musicali in ambito scolastico, in quanto appartenenti all'universo dei linguaggi e più in generale dei sistemi comunicativi maggiormente diffusi nel fuori-scuola. Tale diffusione e utilizzo dovrebbe però avvenire non "a caso" o soltanto grazie all'impegno di docenti motivati, ma attraverso un'attenta programmazione scolastica, educativa e didattica⁶³. Pertanto, l'indicazione è quella di creare una rete laboratoriale di Educazione musicale che coinvolga il dentro e il fuori scuola e che possa portare *"un prezioso contributo al rafforzamento delle rotaie della comunicazione: che sta nella pluralità dei suoi codici e delle sue funzioni. Vale a dire: la funzione di comunicazione sociale (la rotaia per interagire con gli altri), la funzione cognitiva (la rotaia per pensare, per rappresentare simbolicamente il mondo) e la funzione espressivo-creativa (la rotaia per traslocare emozioni-sensazioni, per confessare sentimenti e per trasfigurare la realtà). Questa triplice funzione pedagogica dell'Educazione Musicale è in grado di soccorrere un allievo viepiù sommerso sotto i flutti di conoscenze sbriciolate, frammentate, molecolari"*⁶⁴. Questo tipo di conoscenze, come detto anche in precedenza, sono il frutto di un mercato culturale che non ha come priorità l'emancipazione dell'individuo per

⁶² Estratto dall'intervento del prof. Giorgio Bafile alla conferenza di presentazione di *Ascolta con lui, canta per lui* di Andrea Apostoli ed Edwin E. Gordon (Edizioni Curci, Milano 2005) - Sala dei Marmi della Provincia di Pescara, 9 dicembre 2006.

⁶³ Frabboni F., *No all'educazione musicale come residuale formativo*, in Cuomo C. (a cura di), *Musica Urbana. Il problema dell'inquinamento musicale*, Clueb, Bologna, 2004, pp. 289-290.

⁶⁴ Ibidem.

cui, come sostiene ancora Frabboni: *“La ricchezza dei codici e il pluricognitivismo di cui è titolare l’Educazione Musicale possono soccorrere e gettare una scialuppa pedagogica ad allievi pericolosamente esposti, senza protezione, al quotidiano diluvio della cultura mercificata e consumistica dei mezzi di comunicazione di massa”*⁶⁵.

Se, attraverso le riflessioni sul ruolo della musica in ambito scolastico, un obiettivo centrale è quindi divulgare il pensiero musicale e formare ad un ascolto consapevole, ciò implica, come sostiene Staccioli, che non è possibile considerare la musica come un insegnamento strettamente disciplinare il cui fine sia *“la sola comprensione dei parametri musicali, della cultura musicale del passato, degli oggetti che si usano per suonare, o dell’apprendimento di uno strumento musicale”*⁶⁶. La prospettiva è, quindi, quella di integrare la musica con altri saperi e altre discipline poiché, come sottolinea ancora Staccioli, *“la musica intesa come attività interdisciplinare è da anni considerata come uno sbocco inevitabile (per ragioni motivazionali, ma anche epistemiche)”* e quindi, soprattutto in ambito scolastico, bisogna porre attenzione alla flessibilità e all’apertura dei diversi strumenti espressivi e far maturare una concezione non esclusiva dei diversi linguaggi dell’arte rendendoli *un mezzo di comunicazione culturale*⁶⁷ per tutti. La musica, inoltre, sostiene Biasutti, utilizzando codici transculturali, è *in grado di abbattere le barriere tipiche del linguaggio verbale*, favorendo quindi una forma di comunicazione comune tra persone di culture e nazionalità diverse⁶⁸.

Parlare, quindi, di divulgazione della musica o dell’arte in genere, apre a valutazioni e prospettive che devono necessariamente mettere in relazione musicologi e addetti ai lavori del settore musicale con pedagogisti e sociologi.

Il musicologo e critico musicale Arrigo Quattrocchi in un suo scritto ha affrontato così l’argomento:

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Staccioli G., *Comunicare con la musica*, in Cambi F. e Tamburini F., *Educazione e musica in Toscana – Dieci anni di attività musicale. Nuove proposte formative e professionali*, Roma, Armando editore, 2006, p. 208.

⁶⁷ Staccioli G., *op. cit.*, pp. 208-209.

⁶⁸ Biasutti M., *Creare musica a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p.17.

La divulgazione in ambito musicale pone però delle questioni del tutto specifiche rispetto ad altri campi del sapere. In primo luogo è possibile parlare di divulgazione, in linea di principio, non solo per quanto riguarda “dottrine e nozioni”, ma anche semplicemente per l’ascolto. Divulgare, dunque, non la storia o la tecnica della musica, ma la musica stessa, con l’obiettivo di ampliare le prospettive musicali di una fascia di ascoltatori, puntando direttamente sulla sensibilità di chi ascolta, invece che sulla sua preparazione; un obiettivo che richiede progetti dedicati, e che ha origini piuttosto antiche⁶⁹.

La centralità del linguaggio - Com’è noto, l’importanza del linguaggio è centrale nelle teorizzazioni e negli approcci filosofici di numerosi pensatori e studiosi come in Habermas che, con la sua *Teoria dell’agire comunicativo* (1986), definisce l’uomo come animale linguistico, per cui l’elemento linguistico - comunicativo è uno degli aspetti fondamentali dell’agire umano. La lingua, infatti, con le sue varie dimensioni sintattiche, semantiche e simboliche è, da un lato, riferita ad una tradizione culturale in quanto sistema di segni comune, ma, dall’altro, è lo strumento attraverso il quale l’uomo agisce, interpreta e afferma la sua soggettività. L’agire comunicativo vede nel linguaggio uno strumento attraverso il quale gli individui interagiscono e fanno riferimento sia ad elementi presenti nel mondo oggettivo sociale che in quello soggettivo. Come rileva Francesca Caputo⁷⁰, la centralità del linguaggio consente ad Habermas di criticare e avanzare un’alternativa alle concettualizzazioni di una filosofia della coscienza fondata sulla rappresentazione di un soggetto che si contrappone ad un oggetto. Habermas, invece, vuole rifondare il concetto stesso di ragione basandolo su un paradigma linguistico e non più coscienzialistico. *“Soltanto il modello di azione comunicativa presuppone il linguaggio come un medium di comprensione e intesa non-ridotta, ove i parlanti e gli uditori, dall’orizzonte del loro mondo vitale pre-interpretato, fanno contemporaneamente riferimento a*

⁶⁹ Quattrocchi A., *Di una e molte divulgazioni*, in Pasticci S. (a cura di), *Parlare di Musica*, Meltemi editore, Roma, 2008, p. 58-59.

⁷⁰ Caputo F., *Scienza pedagogica comunicativa: Jürgen Habermas*, Pellegrini editore, Cosenza, 2003, p.190.

*qualcosa nel mondo oggettivo, sociale e soggettivo per trattare comuni definizioni della situazione*⁷¹. Habermas fa proprie le categorie socratiche di dialogo e libertà in ambito pedagogico per promuovere una visione della società che veda nel linguaggio uno dei suoi principali strumenti emancipativi.

A supporto della visione di Habermas sulla funzione prettamente comunicativa del linguaggio, vi è il lavoro condotto da Charles Morris⁷² in cui viene posta attenzione sugli effetti di senso degli atti linguistici. La sua definizione del linguaggio in generale come sistema di comunicazione composto da segni integra la dimensione sintattica e quella semantica con la dimensione pragmatica. L'introduzione di quest'ultima dimensione sottolinea che al fianco di un significato strettamente linguistico (semantico) esiste un significato comunicativo che regola appunto l'interazione comunicativa in un dato contesto.

La triplice dimensione (sintassi, semantica e pragmatica) indicata da Morris ci aiuta anche a definire e qualificare la musica come linguaggio, ma *sui generis*, delineato secondo regole sintattiche riconosciute, i cui elementi sono di volta in volta organizzati secondo principi in grado di esprimere un significato, conferendogli quindi una dimensione semantica.

La dimensione pragmatica, invece, rileva che il valore dei segni musicali deve essere cercato nei diversi contesti sociali in cui questi vengono prodotti e fruiti. È importante notare che ogni cultura è caratterizzata da peculiari strutture musicali distintive, per cui non è propriamente corretto parlare di musica come linguaggio universale. Le diverse espressioni musicali necessitano di un naturale confronto che rende possibile l'evoluzione dei generi e l'incontro tra le culture (Disoteo, 2001).

Musica e linguaggio verbale - Ritornando al parallelo tra musica e linguaggio, così come in linguistica si distingue tra senso e significato, rileva Imberty⁷³, anche in ambito musicologico è necessario chiarire che il segno musicale ha un

⁷¹ *Ivi*, p.192.

⁷² Charles Morris, *Lineamenti di una teoria dei segni*, Manni editore, Lecce, 1999 (trad. It. Rossi Landi F.).

⁷³ Imberty M., *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*, Clueb, Bologna, 1986, p.29.

senso, relazionandolo agli altri segni e ad un contesto di riferimento, mentre il suo significato nasce dal suo rapporto con un referente.

La semantica musicale non può essere ridotta allo studio dei segni elementari, ma è la struttura d'insieme che diventa significativa per cui i segni acquistano senso attraverso una loro combinazione capace di realizzare un'espressione musicale⁷⁴.

La produzione di senso e di significato non può essere prodotta da un sistema di segni combinato secondo regole strette. Inoltre, non si può creare un parallelo esatto tra il significato musicale e quello linguistico, per cui attraverso il discorso verbale si esprime un significato mediato dell'espressione musicale, tenendo presente che quest'operazione di traduzione non è probabilmente corretta poiché il *significante musicale* è motivato mentre il *significante verbale* non lo è. Quindi, l'intenzione di senso che è elaborata da una forma musicale non è restituibile attraverso il linguaggio verbale. Inoltre, un brano o una qualsiasi espressione musicale sono suscettibili di una serie infinita di interpretazioni mediate appunto dall'interprete, attraverso cui arriva un'interpretazione dell'opera musicale e quindi non certamente il suo primordiale senso compositivo. L'ascoltatore, inoltre, interpreta nuovamente i dati musicali che percepisce attraverso il bagaglio delle sue conoscenze e il sistema culturale in cui è immerso.

L'attività interpretativa dell'ascoltatore è in sostanza una modalità di pensiero musicale che serve a produrre senso e che ha la sua ragion d'essere in relazione ad un'altra modalità di pensiero musicale più logico-razionale, che coinvolge principalmente il compositore e l'esecutore, inerente alla percezione, al riconoscimento e alla descrizione delle strutture musicali⁷⁵.

Come sottolinea Biasutti, la comunicazione in ambito musicale si caratterizza per la presenza dell'interprete, oltre al compositore e all'ascoltatore. Questo tipo di comunicazione non è lineare e unidirezionale, ma interattiva, grazie al *feedback* che può essere di natura interna ed esterna. Il feedback interno consiste in un automonitoraggio ed autocontrollo delle proprie azioni (creative,

⁷⁴ Ivi, p.48.

⁷⁵ Biasutti M., *op. cit.*, p.7.

interpretative, percettive) da parte dei singoli soggetti coinvolti nel processo comunicativo. Il feedback esterno, invece, è inerente alle risposte che ogni singolo soggetto riceve dagli altri e che possono quindi modificare le modalità espressive e la comunicazione stessa⁷⁶.

Per Imberty⁷⁷ ciò che caratterizza essenzialmente il segno musicale sono la *storicità* e la *motivazione psicologica*. La compresenza di tali caratteristiche, da un punto di vista semantico, crea una difficoltà nel poter definire univocamente i segni musicali per cui sembra corretto parlare di polisemia di tali segni. Tale ambivalenza ha indotto inoltre a ritenere che sia necessario parlare di simbolo più che di segno. Citando Paulus, Imberty rileva che il collegamento tra simbolizzante e simbolizzato avviene attraverso le reazioni affettive che essi provocano, influenzate sia da uno psichismo innato, sia da abitudini culturali. In questa prospettiva, si mostra *“l’indissociabilità di ciò che è psicologico da ciò che è culturale”*.

La dimensione emozionale della musica e la sua capacità di rappresentare anche i sentimenti più nascosti ne sottolineano un simbolismo “di natura affettiva”, per cui la musica è imitazione dei sentimenti e i musicisti utilizzano quindi dei simboli primitivi (simboli degli affetti) che hanno un valore comune, ad esempio in una cultura come quella occidentale, combinandoli in modo più o meno originale e conferendogli un’espressività riconoscibile.

Sul problema della definizione della musica come linguaggio, si è concentrato anche il mondo accademico italiano, come nel caso del Programma di Ricerca “Storia dei concetti musicali: linguaggio, melodia, spazio e stile”⁷⁸, il cui fine è la determinazione storica di tali concetti e la loro analisi da

⁷⁶ Ivi p.9-16.

⁷⁷ Imberty M., *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*, Clueb, Bologna, 1986, p.40.

⁷⁸ Tale programma dal 2005 vede coinvolte la Facoltà di Musicologia dell’Università degli Studi di Pavia, il dipartimento di Linguistica, Letterature comparate e discipline dello Spettacolo dell’Università degli Studi di Cassino, il dipartimento di Filosofia e Politica dell’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale” e il dipartimento di Archeologia e Storia delle Arti dell’Università degli Studi di Siena. La ricerca è nata dall’esigenza “di ricostruire l’evoluzione semantica e di investigare l’ambito di applicazione di alcuni termini che sono largamente impiegati in filosofia e musicologia” quali appunto: linguaggio, melodia, spazio e stile. Attraverso il confronto tra gli approcci delle diverse scuole filosofiche e musicologiche, il progetto intende delineare un quadro delle

un punto di vista storico-filosofico. La rassegna storica evidenzia come si sia parlato di musica come linguaggio sin dai tempi di Platone, così come nel Medioevo, in epoca umanistica e rinascimentale, nel Settecento illuminista e nel periodo romantico, per cui il linguaggio musicale è stato visto di volta in volta come linguaggio mistico, analogico, simbolico, allegorico, degli dei, espressione di sentimenti o come componente della *Langue* (si veda il *De Musica* di Agostino).

Ma in realtà una riflessione problematica e sistematica del fenomeno musica come linguaggio si è avuta soprattutto nell'epoca moderna, in cui è avvenuta una formalizzazione di regole "sintattiche" musicali e si è costituito, come in Occidente, un comune valore semantico dei segni musicali e della loro combinazione. Nel Seicento, ad esempio, viene sottolineata l'analogia tra musica e retorica soprattutto nell'espressione di sentimenti e di stati emotivi in genere; nel Settecento, il linguaggio musicale si rende ancora più autonomo dal linguaggio verbale marcando le sue qualità discorsive, ma sottolineando la somiglianza nel modo in cui vengono percepiti entrambi i linguaggi; durante l'Ottocento, invece, alla musica viene riconosciuto il ruolo di linguaggio capace di esprimere l'indicibile e, in quanto linguaggio appunto, acquisisce una terminologia di tipo linguistico (ad es. frase, domanda e risposta); nel Novecento, infine, il dibattito sulla valenza della musica come linguaggio si è esteso a diverse discipline, affiancando alle analisi di tipo musicologico e/o filosofico, contributi provenienti, ad esempio, dalla linguistica, dalle scienze psicologiche, dalla sociologia, dall'antropologia. Da un lato, l'evoluzione creativa e non sempre rispondente a logiche grammaticali e normative fisse, come nel caso delle avanguardie musicali, ha generato una difficoltà nel mantenere un parallelo con il linguaggio verbale, più strutturato e legato a regole meno derogabili; dall'altro, la sperimentazione in ambito musicale ha portato al trionfo della prassi sulla teoria per cui è possibile parlare al plurale di

identità, delle analogie e delle differenze di significato attribuite a tali termini in una prospettiva storica. Il coordinamento scientifico del programma è affidato al prof. Gianmario Borio (Università di Pavia), mentre i responsabili delle diverse Unità di Ricerca sono: la prof.ssa Susanna Pasticci (Università di Cassino), il prof. Giampiero Moretti (Università di Napoli "L'Orientale") e la prof.ssa Talia Pecker Berio (Università di Siena).

“linguaggi” della musica o addirittura andare oltre il concetto di linguaggio per seguire nuove prospettive comunicative.

La musica, essendo un linguaggio fortemente metaforico, può articolarsi in forme che spesso sono negate al linguaggio verbale per cui il suo utilizzo potrebbe risultare molto positivo in ambito didattico. Frabboni, infatti, insiste sulla necessità di promuovere l'utilizzo e la conoscenza della musica e, quindi, di proporre, in una nuova veste, l'Educazione musicale “...*come un'occasione pedagogica da non perdere: perché conduce per mano l'insegnante, spesso disattento e lontano dagli odierni alfabeti di conoscenza e creatività dell'infanzia e dell'adolescenza (e la musica ne è esempio paradigmatico), dentro i sentieri più nascosti dei lessici e degli immaginari dell'allievo e dell'allieva di questa nostra contrada storica intitolata alle globalizzazioni, compresa quella mediatica ed elettronica*”⁷⁹.

La stessa esecuzione musicale può essere vista “come parte di un sistema comunicativo nel quale il compositore codifica le idee musicali in una forma notazionale impoverita, l'esecutore ricodifica trasformando la notazione in suono e chi ascolta ricodifica il segnale acustico in pensiero astratto”⁸⁰.

Il rapporto tra musica e linguaggio se, da un lato, nasce da una riflessione sulla funzione comunicativa che li caratterizza, dall'altro, descrive l'importanza che entrambi hanno nello sviluppo della coesione sociale poiché presenti in tutte le culture umane⁸¹.

Una delle caratteristiche comuni tra musica e linguaggio è l'intenzionalità, fattore indispensabile in un contesto comunicativo, che secondo Arom rappresenta uno dei criteri attraverso cui si può definire il concetto stesso di musica:

The first of these criteria is intentionality. A given music, in fact, all music implies an act of intentional construction, in other words, an act of creation that actualizes an intention. There is purpose and

⁷⁹ Frabboni F. *op. cit.*, p.292.

⁸⁰ Schon D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *Psicologia della musica*, Carocci editore, Roma, 2007, p.50.

⁸¹ Schon D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *op. cit.*, p.66.

*finality to it, shared between the creators of the music and members of their culture, through which they confirm their common identity. Music possesses a self-referential system that ignores the signifier-signified contrast. It has an immemorial relationship with language, and most especially with poetry*⁸².

Inoltre, come sottolinea sempre Arom, le analogie tra musica e linguaggio esistono anche riguardo la necessità di relazionarli con sistemi di riferimento condivisi socialmente:

*Next, for the construction of melodies, each society selects from the sound continuum a set of contrastive pitches. These pitches form a system, a musical scale. Such a scale, itself an abstract model but also the basis for the elaboration of all melodies, is the analog for what in a language would be its phonological system...
...Humans have the capacity to classify their songs with respect to function or context into categories or repertoires. This gives symbolic meaning to any acoustic production and furthermore to any coherent ensemble of these productions*⁸³.

La similarità tra musica e linguaggio è individuabile anche attraverso un confronto sulle loro caratteristiche strutturali e sul modo in cui vengono applicate le regole in entrambi i sistemi. Ad esempio, confrontando il livello acustico con quello fonetico-fonologico, è evidente come l'espressività musicale e quella linguistica siano caratterizzate da un uso simile di parametri quali: l'altezza, la durata e l'intensità.

Anche da un punto di vista sintattico e strutturale sono individuabili delle somiglianze. Ad esempio, attraverso l'unione di gruppi di note si formano frasi musicali, così come l'unione di parole crea frasi verbali. Chiaramente il rispetto delle regole nella costruzione di frasi musicali è molto meno rigido rispetto alla

⁸² Arom S., *Prolegomena to a Biomusicology*, in Wallin Nils L., Merker B., Brown S., *The origins of music*, Mit Press, Cambridge, 2000, p. 27.

⁸³ Arom S., *op. cit.*, p. 28.

costruzione di frasi verbali, ma, come sostiene Patel in un suo studio⁸⁴ condotto con altri ricercatori, il modo in cui gli individui analizzano la sintassi verbale e musicale sembra innescare una attività cerebrale molto simile.

L'espressività musicale delle emozioni fa un uso dei suoi diversi parametri espressivi in modo molto simile alla vocalità del parlato e ciò, come sottolineano Juslin e Laukka, può derivare da un comune riferimento in programmi neurali innati:

We hypothesized that vocal expression is an evolved mechanism based upon innate and universal affect programs that develop early and are fine-tuned by prenatal experiences. On the basis of this approach, we predicted that:

- communication of emotions is cross-culturally accurate in vocal expression and music performance,*
- the ability to decode basic emotions develops early in ontogeny, and*
- similar patterns of emotion-specific acoustic cues are used to communicate emotions in both communication channels⁸⁵.*

In ambito musicologico si è sempre tentato, da un lato, di individuare le origini della musica, per tracciarne delle linee evolutive nel corso della storia, e, dall'altro, di identificare delle caratteristiche universali che possano quindi essere una costante nelle diverse culture. A tal proposito, Bickerton ritiene che anche in quest'ambito sia necessario un parallelo tra il lavoro di ricerca dei musicologi (nello specifico biomusicologi) e dei linguisti:

Biomusicologists might derive benefit from two things. First, they can glean from linguists the folly of surrendering territory. They can convince musicologists in general of the legitimacy of evolutionary studies, and do their best to ensure that no one ignorant of music is

⁸⁴ Patel A. D., Gibson E., Ratner J., Besson M., Holcomb P., *Processing Syntactic Relations in Language and Music: An Event-Related Potential Study*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol.10 – N.6, MIT, 1998, pp.717-733.

⁸⁵ Juslin P. N., Laukka P., *Emotional Expression in Speech and Music - Evidence of Cross-Modal Similarities*, in *Annals of New York Academy of Sciences*, 2003, p. 280.

allowed to pontificate on the topic. Second, they can determine the extent of similarity between language evolution and music evolution by determining whether human music, like human language, possesses nontrivial universal characteristics.

In music as in linguistics, the search for universals and the search for origins have not always or necessarily gone together. Indeed, universals do not necessarily derive from evolutionary processes; they could, in principle, have arisen from historical accident or be due merely to the way the world is constituted⁸⁶.

Musica, linguaggio e pensiero - Un altro parallelo tra musica e linguaggio può essere fatto riguardo all'apprendimento, infatti, Nardozzi rileva che: *“Secondo Edwin Gordon i meccanismi alla base del processo di apprendimento musicale nel bimbo sono molto simili ai meccanismi che guidano il processo di apprendimento linguistico”* e quindi *“se il bambino viene immerso nei suoni musicali della sua cultura di riferimento fin dalla nascita, se i genitori o gli insegnanti, o un adulto musicalmente competente, cantano per lui fin da quando è molto piccolo, con continuità, valorizzandone le risposte imitative e guidandolo alla emissione accurata dei suoni, così come succede con le parole per il linguaggio parlato, allora il bambino riuscirà finalmente a cantare in modo intonato e ad avvicinarsi alla musica con comprensione, facendo sì che questa possa appartenere dunque al proprio patrimonio espressivo e di comunicazione”⁸⁷.*

In ambito psicologico, la relazione tra pensiero e linguaggio è stata analizzata essenzialmente da quattro punti di vista:

- il linguaggio determina il pensiero, ipotesi avvalorata dal concetto di relatività linguistica elaborato da Whorf;
- il pensiero determina lo sviluppo linguistico, punto di vista supportato da Piaget;

⁸⁶ Bickerton D., *Can Biomusicology learn from language evolution studies?*, in Wallin Nils L., Merker B., Brown S., *The origins of music*, Mit Press, Cambridge, 2000, p.155.

⁸⁷ Nardozzi R., *La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, in Barone F., Cristofaro G., *Teoria e prassi nell'Asilo nido*, Edizioni Interculturali, Roma, 2009, p. 127-128.

- il pensiero e il linguaggio sono indipendenti l'uno dall'altro, ma entrambi influiscono sullo sviluppo collettivo (Vygotskij);
- il pensiero, in un'ottica comportamentista, è un discorso interno⁸⁸.

Volendo considerare quelle che sono le principali teorie in merito, quella di Piaget e quella di Vygotskij⁸⁹, sebbene siano differenti i punti di partenza e l'importanza attribuita ai fattori socio-culturali e genetici, l'attenzione al linguaggio e al rapporto tra linguaggio e apprendimento è centrale.

Piaget, ad esempio, definisce il linguaggio come una delle varie funzioni simboliche utili a rappresentare ciò che viene prima e cioè la formazione di concetti ed il pensiero. In tal senso, quindi, presupponendo che la musica è un linguaggio (cfr. Morris), è ancor più evidente la sua capacità di rappresentare simbolicamente il pensiero, aderendo però ad una dimensione dell'immaginazione che è più profonda rispetto a quella del linguaggio verbale. In modo ancor più evidente, Bruner ha sottolineato che lo sviluppo del linguaggio, avvenendo successivamente alla formazione di un pensiero non-linguistico, serve ad amplificare e rappresentare il pensiero.

Vygotskij, invece, sostiene che il linguaggio può essere, da un lato, "interno" e quindi con funzione regolativa e di sostegno al pensiero interiore, dall'altro, "esterno" per cui rappresenterebbe un mezzo attraverso il quale comunicare il pensiero agli altri. Ritene, infatti, che esista un'evoluzione che parte da un linguaggio inter-psichico (esterno) e arriva ad un linguaggio intra-psichico (interno)⁹⁰, il primo riguarda gli aspetti più strettamente comunicativi e sociali e il secondo, invece, attiene alla funzione "regolativa" del linguaggio, in quanto strumento che regola lo sviluppo del pensiero individuale. La differenza principale con Piaget sta nel suo considerare il linguaggio come elemento essenziale in alcune fasi della vita per lo sviluppo intellettuale della persona. Queste considerazioni sono molto importanti se raccordate con l'idea di una

⁸⁸ Malim T., *Processi cognitivi. Attenzione, percezione, memoria e pensiero*, Erickson edizioni, Trento, 1995, p.160.

⁸⁹ Malim T., *op. cit.*, p.163-165.

⁹⁰ L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* (1934), a cura di L. Mecacci, Latreza, Roma-Bari, 1990.

formazione che favorisca la molteplicità dei linguaggi al fine di stimolare più efficacemente le capacità cognitive e più in generale il pensiero.

Riguardo al tema dell'acquisizione del linguaggio, in ambito psicologico i punti di vista sono molteplici e tutti suscettibili di critiche più o meno profonde, ma in questo contesto sembra utile sottolineare alcuni spunti interessanti che se ne possono ricavare. Ad esempio, come suggerisce Malim, secondo l'approccio comportamentista di Skinner alla base dell'acquisizione del linguaggio "ci deve essere un bisogno di comunicare, equivalente al bisogno di cibo che motiva gli animali a fare quello che è necessario per trovarlo"⁹¹. Questa ipotesi pone l'accento innanzitutto sull'importanza dell'ambiente esterno e della relazione, come quella che deve realizzarsi in un contesto educativo, in cui è centrale la ricerca di codici linguistici efficienti attraverso cui comunicare.

All'approccio comportamentista, che parte dal presupposto che l'uomo non ha doti innate e, quindi, che il comportamento linguistico viene appreso, si contrappone la visione razionalistica di Chomsky, che ritiene la capacità linguistica una dote genetica. Come rileva ancora Mailm, secondo questo approccio in una costruzione linguistica esiste sia una struttura profonda (che rappresenta il significato di una frase), sia una struttura superficiale che rappresenta l'insieme degli elementi formali che costituiscono una frase (ad es. parole ed espressioni)⁹². Chomsky ritiene che la trasformazione dalla struttura profonda a quella superficiale avvenga attraverso una grammatica trasformativa e conseguentemente che "la capacità che ha una persona di imparare il linguaggio consiste nella capacità di acquisire e applicare una serie di regole"⁹³ che sono regole sintattiche e regole semantiche.

In epoca più recente, il rapporto tra pensiero e linguaggio è stato oggetto di studio anche per alcuni psicologi cognitivisti come Bruner e Olson. Quest'ultimo ha analizzato più specificamente il rapporto tra pensiero, linguaggi e strumenti tecnologici⁹⁴, arrivando a sostenere che la costruzione delle strutture cognitive individuali è fortemente determinata dai *media* della cultura d'appartenenza e

⁹¹ Malim T., *op. cit.*, p.166.

⁹² Ivi, p.168.

⁹³ Ivi, p. 169.

⁹⁴ Olson D., *Linguaggi, media e processi cognitivi*, a cura di C. Pontecorvo, Loescher, Torino, 1979.

che ognuno di questi contribuisce allo sviluppo di conoscenze diverse e di differenti abilità (*skills*) di riorganizzazione del pensiero. Ne deriva che la molteplicità di stimoli e di linguaggi utilizzati nella comunicazione e, quindi, anche nella formazione consente l'attivazione di diversi processi cognitivi e l'apertura a differenti punti di vista.

Tra l'altro, come indicato da Frabboni e dalla Pinto Minerva, la pedagogia stessa, sospesa tra una dimensione teorica ed una dimensione pragmatica, ha bisogno di ricorrere a molteplici linguaggi utili a differenti funzioni. Tra i vari linguaggi elencati, quello dell'analogia e della metafora sembra rispecchiare le caratteristiche che, come visto in precedenza, appartengono al linguaggio musicale. Gli autori, infatti, ritengono che si tratti di *“un linguaggio che si caratterizza per la promozione di ripetuti slittamenti di significato e per la totale libertà di ricerca di associazioni inedite e originali. Questo particolare linguaggio consente ribaltamenti di senso, lascia intravedere logiche e sviluppi remoti e inaspettati e pone la consapevolezza dell'esistenza di una realtà differente e altra”*⁹⁵.

La dimensione culturale del linguaggio, quale strumento per partecipare ad una cultura rappresentativa di una realtà sociale più o meno complessa, lo annovera tra quelli che Bruner chiama *amplificatori culturali* e che rappresentano *gli strumenti simbolici e tecnologici costruiti nel corso della storia, che hanno permesso e permettono all'uomo di potenziare e moltiplicare l'uso delle proprie capacità, di mediare le proprie esperienze in particolari contesti socio-culturali, di acquisire determinate specializzazioni*⁹⁶. Il linguaggio, come amplificatore culturale, ha così la funzione di determinare i processi cognitivi dell'uomo, per cui la sua acquisizione è *in questa prospettiva come lo strumento della mente che in relazione alle condizioni del contesto condiziona e influenza lo sviluppo intellettuale e mentale del soggetto*⁹⁷.

Riguardo alla funzione o meglio alle funzioni del linguaggio, come sostiene Diodato, il dibattito in ambito filosofico - linguistico ha radici antichissime, ma in

⁹⁵ Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di Pedagogia Generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 67.

⁹⁶ Frabboni F., Pinto Minerva F., *op.cit.*, p. 236.

⁹⁷ Scaglioso C. M., *Suonare come parlare: linguaggi e neuroscienze, implicazioni pedagogiche*, Armando editore, Roma, 2008, p.122.

epoca contemporanea è stata superata “la concezione strumentale del linguaggio attribuita a un noto passo del *De Interpretatione* di Aristotele, a favore di un orientamento che riconosce al linguaggio anche una funzione cognitiva”⁹⁸. Inoltre, nella sezione antologica del suo volume la Diodato, utilizzando le parole di Chomsky, sottolinea che: “*Il linguaggio umano è molto di più che un mero sistema di comunicazione: il linguaggio umano si usa per esprimere il pensiero, per stabilire relazioni interpersonali senza particolari preoccupazioni per la comunicazione, per il gioco e per una varietà di scopi*”⁹⁹.

Linguaggio musicale ed espressività - L’identificazione della musica come linguaggio (dimensione comunicativa) e la sua dimensione legata ai processi emotivi, conduce ad una serie valutazioni sull’attività compositiva. I parametri di timbro, tempo e modo, sono utilizzati dal compositore per creare uno sviluppo temporale del brano per cui ogni istante ha una sua caratterizzazione e contiene elementi che possono indurre l’ascoltatore a prevedere cosa può succedere l’istante successivo. In realtà, si crea una sorta di continua attesa provocata da una curiosità non cosciente sullo sviluppo del brano in questione e sulla conferma o trasgressione di regole precedentemente acquisite.

Chiaramente, i meccanismi legati alle reazioni emozionali non hanno un’origine esclusivamente interna, ma sono anche influenzati dall’esterno, dall’esperienza e dalla conoscenza, per cui le emozioni possono scaturire dall’ascolto di musiche rappresentative di momenti particolarmente importanti della propria vita, di musiche associate ad altri prodotti culturali come film e pubblicità, oppure attraverso il legame tra musica ed ideali, dimensione che riguarda più da vicino gli aspetti sociali della musica.

L’insieme di abitudini uditive che si acquisiscono attraverso la cultura d’appartenenza e che diventano un bagaglio interno alla vita psichica, utilizzato per la codifica dei messaggi sonori e quindi anche musicali, viene definito da

⁹⁸ Diodato F., *Il problema del significato. Tra linguistica e filosofia del linguaggio*, Liguori editore, Napoli, 2007, pp. 1-2.

⁹⁹ Diodato F., *op. cit.*, p.272

Frances ed Imberty col termine di *acculturazione tonale*¹⁰⁰. In sostanza, essendo il mondo occidentale caratterizzato musicalmente da regole più o meno formali del sistema tonale, queste condizionano la percezione, facendo sì che si possa anticipare una probabile evoluzione di un brano attraverso delle *attese percettive*. Il sovvertimento anche minimo di queste regole, che può avvenire sia a livello compositivo che interpretativo, ha un valore espressivo che si traduce per l'ascoltatore in un segnale di disorientamento, positivo o negativo, che crea tensione emotiva.

Meyer (1957) aveva già affermato che l'emozione nasce dalla rottura di un equilibrio delle forme musicali che fanno riferimento a delle leggi costanti dell'espressività musicale e ad attese percettive strutturate attraverso un apprendimento dei sistemi storicamente costituiti. Inoltre, ogni nuovo ascolto di uno stesso brano crea nuove attese poiché la curiosità, essendo un processo non cosciente, si rigenera in continuazione e, quindi, la tensione emozionale di uno stesso elemento musicale può variare non solo rispetto al contesto culturale in cui è inserito, ma anche in relazione al momento e alle condizioni che lo caratterizzano.

Ma ciò che rende l'impatto emotivo della musica particolarmente forte è la quasi totale assenza di *significato denotativo*¹⁰¹, che determina la possibilità di lasciare grande spazio all'interpretazione personale dell'esecutore e dell'ascoltatore, che in sostanza associano alla musica un senso emozionale più che razionale. Da qui nasce la difficoltà di creare un parallelo tra musica e linguaggio verbale sotto il profilo della traducibilità di senso e di corrispondenza tra segni musicali e segni linguistici.

Come rileva Imberty, il pensiero artistico e, quindi, anche musicale non ha una funzione cognitiva determinata e non deve agganciarsi direttamente al reale così come avviene per il pensiero scientifico, per cui ad una logica razionale si sostituisce una logica affettiva e dell'immaginazione. Il pensiero musicale di conseguenza sarebbe un pensiero più libero di quello espresso

¹⁰⁰ Imberty M., *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*, a cura di Laura Callegari e Johannella Tafuri, Clueb, Bologna, 1986, pp. 128-129.

¹⁰¹ Imberty M., *op. cit.*, pp. 63-74.

attraverso il linguaggio verbale, poiché, oltre a rappresentare visioni personali o collettive del mondo, farebbe emergere il lato inconscio dei propri pensieri:

«L'opera d'arte è anche (ma non unicamente) un prodotto dell'inconscio: questo fatto segna necessariamente l'approccio delle associazioni verbali alla musica o di tutte le altre risposte verbali significanti che essa suscita, e qualunque discorso sulla musica, qualunque tentativo di esplicitazione del suo contenuto semantico è un'interpretazione del senso latente, sempre connotato e mascherato. La realtà psicologica a cui esso si riferisce è costituita da meccanismi pulsionali inconsci che generano le coordinazioni particolari degli schemi dell'attività rappresentativa simbolica, all'origine delle assimilazioni significanti dei simboli musicali. Le catene di interpretanti che costituiscono i linguaggi associati alla musica (testo letterario cantato o risposte evocate, programmi, titoli...) mettono in luce l'insieme di queste combinazioni. In altre parole, se la letteralità del linguaggio verbale denotativo può tradire il contenuto reale dell'opera, tuttavia è in grado di rivelare le tendenze profonde di una organizzazione simbolica dell'esperienza personale o culturale dell'io e della vita interiore.»¹⁰²

Se da un lato, quindi, è lecito affermare l'intraducibilità delle emozioni musicali attraverso il linguaggio verbale, è altresì corretto rilevare che tale linguaggio può esplicitare l'interpretazione emozionale del mondo interiore, culturale e sociale che ha condizionato la percezione e l'elaborazione individuale del messaggio musicale.

Alla base di un processo creativo o percettivo vi è chiaramente l'ascolto che include, oltre ad un livello semantico ed uno rappresentativo, un livello emotivo attivato in risposta alle sollecitazioni ricevute. L'ascolto sarebbe quindi caratterizzato non solo dalla predisposizione uditiva a costruire un senso comune tra un emittente ed un ricevente, ma anche dall'attivazione di un

¹⁰² Imberty M., *op. cit.*, pp. 81-82.

processo interiore ed emotivo¹⁰³. Le sonorità, ma anche il silenzio, sostiene Rita Toti¹⁰⁴, in modo primordiale generano sensazioni e risposte emotive riconducibili ad un mondo privo di sovrastrutture e regole come quello infantile, e solo successivamente nasce il senso attraverso la relazione che permette ad un fenomeno di esistere.

La musica e le sonorità, sia come prodotti sia come strumenti attraverso cui comunicare, avrebbero la possibilità di penetrare in modo più diretto le parti nascoste e vulnerabili della personalità e ciò, come rilevato ancora dalla Toti, può essere avvalorato anche dalle considerazioni espresse da compositori come Mahler e da scrittori come Proust, che sosteneva che “la musica, mostrandoci il bisogno e le complessità nascoste delle nostre anime, è più determinata del linguaggio”, o da filosofi come Schopenhauer, che affermava la capacità della musica di esprimere parti della personalità che sono al di sotto del livello dell'autocomprensione cosciente¹⁰⁵.

¹⁰³ Come sostiene Giuseppe Ferraro: «...forse Ascoltare è un dar luogo, o forse ancor più, è il luogo. Un luogo vuoto, un incavo, un luogo di risonanza.». Ed ancora in relazione alla Musica: «la musica fa il vuoto dentro. Non è così semplice stare nell'inquietudine di quel vuoto che si apre e in cui si cade quasi e si sente avvolti, senza vedere, ma solo facendosi stato di sentire». Da Ferraro G., *Ascoltare*, in Bertirotti A. e Strollo M.R., *Traghetare il pensiero – La musica come variabile Caronte: contributi pedagogici e sociologici*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 47-48.

Valeria Viola sottolinea che l'ascoltare per comprendere implica la partecipazione volontaria ad un processo attivo tra due o più soggetti ed oggi tale partecipazione attiva non è affatto incentivata da una moltitudine di messaggi musicali presenti in molteplici contesti di vita quotidiana (uffici, centri commerciali, bar, mezzi pubblici ecc.) che provocano disorientamento e un tipo di ascolto passivo: “*Ascoltare è un’attività volontaria, che si distingue nettamente dal semplice udire. Purtroppo, il continuo bombardamento sonoro a cui siamo sottoposti quotidianamente sta portando verso la banalizzazione dell’ascolto: ci stiamo abituando a modalità di ascolto passivo, involontario, non intenzionale*”. (in Viola V., *Alla conquista dell’ascolto*, in atti del convegno AIGAM *Il bambino in ascolto – L’apprendimento musicale tra senso e sensorialità*, Roma, 4-5 dicembre 2009).

Per Gigante e Turi, infine, ascoltare e parlare sono elementi costitutivi fondamentali dell'uomo che ha la sua ragion d'essere nella relazione, in quella necessità fondamentale di comunicare e dare un senso costruendo intese e dialogo. “*Pertanto, ascoltare significa ricercare una comunicazione qualificata, perché l’essere parlante soffre quando il senso non è reale e completo, cioè quando intercetta un corrispondente inadeguato all’infinito potenziale umano*”. (Gigante L., Turi G., *Prestami orecchio. L’uso della canzone nel dialogo tra generazioni*, edizioni la Meridiana, Bari, 2005, p. 25).

¹⁰⁴ Toti R., *L’ascolto dell’ascolto*, in atti del convegno AIGAM *Il bambino in ascolto – L’apprendimento musicale tra senso e sensorialità*, Roma, 4-5 dicembre 2009.

¹⁰⁵ Toti R., *op. cit.*, p. 2 e p. 6.

Attraverso l'ascolto si entra in contatto con stimolazioni esterne ma anche con parti di noi a cui dare espressione e ciò significa, per dirla ancora con Toti, *"...attesa dell'altro e attesa dell'altro che si palesa dentro di sé"* e *"...che muove emozioni, affetti, che si apre a una risonanza inaspettata che sempre ci sorprende"*¹⁰⁶.

L'arte in genere dovrebbe appartenere alla quotidianità di tutti sia come fruitori che come produttori, poiché favorisce l'apertura verso gli altri, verso le infinite possibilità dei modi di essere e di interpretare la realtà interiore ed esteriore ed, infatti, come sostiene Lorenzetti:

*"L'arte è integrazione del molteplice, per molteplici possibilità di mettere in forma l'esperienza e la conoscenza; è integrazione di modi diversi di sentire, di pensare e di fare"*¹⁰⁷.

Le emozioni e le sensazioni si esprimono quindi sia nell'ascolto, nell'accezione indicata in precedenza, sia nel processo creativo che è all'origine del prodotto o del messaggio musicale, ed il senso, razionale o emozionale, di tale messaggio nasce attraverso la relazione e può andare oltre la realtà esterna che ci circonda poiché, per dirla con le parole del compositore Hoffmann: "La musica dischiude all'uomo un regno sconosciuto; un mondo che non ha nulla in comune con il mondo sensibile esterno che lo circonda e in cui egli si lascia alle spalle tutti i sentimenti definiti da concetti per affidarsi all'indicibile"¹⁰⁸.

La musica, quindi, da un punto di vista comunicativo sarebbe un canale preferenziale per comunicare emozioni e gli studi di Gordon e la sua *Music Learning Theory* confermano tale affermazione sottolineando l'importanza che la musica riveste nel rapporto tra il bambino e chi lo accudisce, essendo un linguaggio più piacevole ed *efficace per l'apprendimento*.

¹⁰⁶ *Ibidem*

¹⁰⁷ Lorenzetti L. M., *Persona Amore Bellezza*, FrancoAngeli, Milano, 2001, p.73.

¹⁰⁸ Dahlhaus C., Eggebrecht H., *Che cos'è la musica?*, Il Mulino, Bologna, 1988, p. 44.

Come sottolinea Scherer¹⁰⁹, l'espressione vocale delle emozioni è una caratteristica primordiale del genere umano, per cui sia la voce che le emozioni sono da considerare elementi fondamentali nella co-evoluzione di musica e linguaggio. In una prospettiva evoluzionistica, quindi, lo sviluppo di tali sistemi comunicativi è probabilmente connesso all'evoluzione del cervello, per cui, utilizzando le parole di Helmholtz¹¹⁰, Scherer sottolinea ancora che l'espressione musicale potrebbe essere nata dallo sforzo di rendere più ricche ed espressive le modulazioni involontarie della voce utili ad esprimere emozioni. Musica e linguaggio si sono così evoluti attraverso sistemi simbolici, parametri e regole strutturali sempre più complessi in relazione allo sviluppo delle capacità cognitive del genere umano, il cui uso è finalizzato alla comunicazione di diversi significati e all'espressione di stati emozionali.

Proposte educative

Formazione musicale - La *Music Learning Theory* di Edwin Gordon¹¹¹ è un'ulteriore conferma di un processo di crescita delle capacità musicali che parte da una fase di acculturazione per poi approdare ad una fase di concreta e mirata educazione che può intraprendere percorsi diversificati (ad esempio, lo studio della grammatica musicale per fini di conoscenza del linguaggio musicale o di uno strumento musicale) e che può rispondere ad esigenze diverse, come l'acquisizione di strumenti per un ascolto consapevole o l'intraprendere un percorso professionale in ambito musicale.

Il suo approccio parte da due premesse essenziali, la prima è che la musica è una peculiarità dell'essere umano attraverso la quale ci si esprime, si condivide e si sviluppa la propria individualità, nonché il senso di appartenenza a gruppi

¹⁰⁹ Scherer K. R., *Emotion expression in speech and music*, in Sundberg J., Nord L. e Carlson R., *Music, language, speech, and brain*, MacMillan, London, 1991, pp. 146-156.

¹¹⁰ Helmholtz H.L.F., *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music*, Dover, New York, 1954.

¹¹¹ Gordon E., *Learning sequences in music: skill, content and patterns; A music learning theory*, GIA Publications Chicago, 1997.

più o meno ampi; la seconda è una diretta conseguenza della prima, ritenendo che l'educazione musicale non sia da considerare una disciplina avulsa dal contesto educativo generale e mirante alla sola acquisizione di nozioni e pratiche utili ad un percorso professionale e disciplinare, bensì sia necessaria allo sviluppo di una competenza musicale che renda la musica consapevolmente comprensibile e strumento di espressione comune al pari del linguaggio verbale.

Partendo da queste considerazioni preliminari, la *Music Learning Theory* si è poi focalizzata principalmente sulla fase iniziale della vita dell'individuo, momento nel quale le diverse attitudini presenti dalla nascita richiedono maggior sollecitazione dall'ambiente circostante per uno sviluppo futuro o semplicemente per non decrescere. Come sottolinea Nardozzi, è di fondamentale importanza per il bambino lo sviluppo del pensiero musicale, della musicalità, della comprensione implicita della sintassi musicale prima di uno *step* successivo quale può essere un'educazione musicale formalmente strutturata o anche lo studio di uno strumento¹¹².

Gordon, con il sostegno e le conferme avute da quasi cinquant'anni di sperimentazione, sostiene che l'educazione musicale debba iniziare sin dal periodo neonatale e sfruttare al massimo l'età da zero a tre anni, momento in cui i meccanismi di apprendimento musicale sono simili a quelli dell'apprendimento linguistico. Il ruolo dell'adulto in questo periodo è fondamentale poiché è chiamato a realizzare un'interazione che sia effettiva ed affettiva e che non sia sinonimo di intrattenimento, realizzando così uno scambio relazionale. Inoltre, l'approccio alla musica in modo interattivo garantisce un feedback necessario che l'ascolto passivo della musica, attraverso i diversi mezzi di diffusione, non consente. Come per l'apprendimento linguistico, l'adulto svolge un ruolo informale che non si traduce in insegnamento, bensì in guida all'apprendimento musicale. Solo in seconda battuta, dopo una fase di acculturazione, diventa necessario il ruolo dell'insegnante come guida formale. L'ambiente, quindi, funge da stimolo e da contesto nel quale vengono prodotti e trasmessi contenuti che il bambino

¹¹² Nardozzi R., *op. cit.*, p. 124.

acquisisce per imitazione e successivamente ritrasmette nel contesto con la sua espressività.

Attraverso l'esperienza musicale provocata dagli stimoli pensati e organizzati dall'adulto, il bambino sviluppa quella che Gordon chiama *audiation* e con la quale intende definire la capacità di pensare e comprendere la musica, così come avviene nel rapporto tra pensiero e linguaggio. Elementi fondamentali dell'esperienza musicale sono anche il silenzio e il movimento. Il silenzio ha un valore che va ben oltre il concetto di pausa¹¹³, anzi è un momento in cui tutti i suoni si fondono e vengono interiorizzati, mentre il movimento è una naturale proiezione dell'esperienza musicale di cui l'adulto deve tenere conto al punto di garantirne il naturale sviluppo nell'ottica di una libertà ritmica che non ha regole precostituite e che permetta l'adattamento del proprio corpo agli impulsi.

Infine, è importante rilevare che Gordon non ritiene che esistano in generale musiche più o meno adatte allo sviluppo della propria musicalità o che possano influire maggiormente sulle capacità cognitive e sulla crescita della propria

¹¹³ Viola sostiene l'importanza di *“ripensare al silenzio come momento di preparazione al suono, quindi come elemento strutturale della musica e soprattutto come premessa al dialogo, all'ascolto, alla comprensione e come dimensione che favorisce la concentrazione, la riflessione”*. (Viola V., *Alla conquista dell'ascolto*, in atti del convegno AIGAM *Il bambino in ascolto – L'apprendimento musicale tra senso e sensorialità*, Roma, 4-5 dicembre 2009).

Sulla stessa linea interpretativa, anche se in riferimento ad una concezione del silenzio inserita in un più generale scambio comunicativo, Lorenzetti ritiene che il silenzio *“può rendere ogni confine intersoggettivo una soglia, un tramite, un passaggio che inaugura l'avvertire l'altro in quell'altrimenti tutto particolare che promuove l'ambiguità, l'incertezza, la tensione conoscitiva del silenzio, come tensione desiderante un altro ascolto di sé e dell'altro. La persona per trovare un ascolto autentico sembra avere bisogno di un altrimenti della stessa comprensione di sé che è rintracciabile nel luogo della possibilità di potenziali ascolti diversi da quelli dicibili, che è il luogo del silenzio”*. (Lorenzetti L. M., *La dimensione estetica del sentire pensare essere*, da una sintesi di alcuni temi affrontati nel seminario dal titolo *“Dialogo sulle arti-terapia”*, tenutosi all'Università degli Studi di Bologna il 14 dicembre 2005 – da Psico Art/La psicologia dell'arte a Bologna).

Infine Ferraro dice che il silenzio si ascolta poiché *“è quel vuoto che la musica conosce come ascolto, come incavo. Silenzio nella sua etimologia fa scoprire che è custodire, legare insieme, chiudere dentro, a porte aperte, il silenzio è ciò che più si può violare, è quanto di più fragile”*. E conclude sostenendo che *“dentro quel vuoto, come dentro l'anima c'è movimento, ci sono motivi, ci sono moti”*. (Ferraro G., *Ascoltare*, in Bertirotti A. e Strollo M. R., *Traghetture il pensiero – La musica come variabile Caronte: contributi pedagogici e sociologici*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 48).

personalità, anzi, è convinto sostenitore della varietà e della complessità degli stimoli musicali da proporre¹¹⁴.

Costruzione dell'identità musicale - La costruzione di una propria musicalità e di una personalità in ambito musicale, come detto in precedenza, avviene attraverso momenti diversi e consequenziali durante i quali l'individuo familiarizza con il linguaggio musicale. Un ruolo fondamentale è svolto chiaramente dalle interazioni che l'individuo ha con diversi gruppi e contesti durante il corso della sua vita, il che incide sul processo di costruzione dell'identità musicale che rappresenta un aspetto dell'identità sociale ed individuale in continua ridefinizione. La componente individuale attiene la specificità dei modi con cui si interiorizzano le informazioni musicali, si manifestano i gusti e si traduce l'esperienza in emozione. La componente sociale, invece, riguarda principalmente il condividere e, quindi, quel processo di costruzione collettiva di valori, espressioni e caratterizzazioni delle strutture musicali. Ciò presuppone l'esistenza di diverse identità musicali collettive riferite a gruppi più o meno ampi e che fanno riferimento a dimensioni geografiche, politiche, culturali diverse.

Mario Piatti ha enunciato le componenti in cui si articola l'identità musicale, individuando quattro fasi¹¹⁵: imprinting, vissuto, valori, competenza.

Nei periodi immediatamente successivi alla nascita avviene il contatto iniziale con il mondo esterno al grembo materno e l'*imprinting* rappresenta la prima modalità di apprendimento che si realizza attraverso le esperienze sonore familiari iniziali. Come sostiene Piatti, se per Winnicott il sé del bambino e l'intersoggettività si strutturano durante le prime settimane di vita attraverso l'esperienza visivo - motoria del contatto con il viso materno, per lo psicanalista francese Anzieu, invece, i primi processi identitari si realizzano attraverso

¹¹⁴ A tal proposito, ancora Nardozi evidenzia, attraverso le parole di Bafile, la necessità di organizzare stimoli musicali complessi: "*Non credo alle musiche adatte al bambino, come se noi dovessimo riservare al bambino quasi una lingua elementare, questo è profondamente sbagliato. E lo dimostra anche la psicologia che, grazie allo studio dei processi di apprendimento, oggi si orienta in generale e non solo riguardo alla musica, sulla valorizzazione della complessità.*" Da Nardozi R., *op.cit.*, p. 129-130.

¹¹⁵ Piatti M., *Costruire identità musicali*, in Disotey M., Piatti M., *Specchi sonori – Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 109-126.

l'esperienza sonora per cui la formazione di uno "specchio sonoro" precederebbe quella di uno "specchio visivo".

In realtà, sia alcune ricerche di stampo psicanalitico (come quelle condotte da Anzieu su neonati di pochi giorni di vita), sia altre volte alla descrizione dei primi contatti sonori e le loro ricadute sul piano cognitivo ed affettivo hanno dimostrato, come sostiene Disoteo, l'importanza dell'esperienza sonora e musicale in queste fasi rispetto alle altre per cui

...un buon rapporto con il suono e la musica già nel periodo prenatale, una positiva relazione vocale con la madre e più in generale con gli adulti, sono condizioni importanti per un corretto sviluppo cognitivo e affettivo, per l'apprendimento del linguaggio e per prefigurare un proficuo rapporto con la musica.¹¹⁶

Lo stesso Mario Piatti ha evidenziato che alcune recenti ricerche sottolineano l'incidenza fin dal grembo materno dei suoni e dei ritmi percepiti dal feto sullo sviluppo degli organi sensoriali, sulle capacità di elaborazione mentale, nonché sull'attivazione di *feedback* agli stimoli sonori percepiti¹¹⁷.

Le considerazioni aprono nuove prospettive per le pratiche educative che devono tener conto anche della formazione musicale dei genitori i quali, attraverso i suoni e i rumori della quotidianità, dovrebbero contribuire allo sviluppo di giusti equilibri tra il bambino/la bambina e l'ambiente. L'imprinting, quindi, rappresenta un momento nel quale, attraverso l'interazione tra il soggetto e l'ambiente a lui più prossimo, l'esperienza sonora e musicale provoca un'evoluzione non solo degli aspetti senso-corporei, ma anche di quelli simbolici ed emotivo-affettivi.

Il *vissuto*, invece, caratterizza particolarmente il periodo preadolescenziale, fase in cui inizia a delinearsi l'identità musicale attraverso l'interazione del gusto personale con il gusto collettivo. Il vissuto musicale, in questa fase, è frutto di

¹¹⁶ Disoteo M., *Il suono della vita*, Meltemi editore, Roma, 2003, p.31.

¹¹⁷ A tal proposito si rimanda a: Fornari F., *Psicoanalisi della musica*, Longanesi, Milano, 1984; Tajani E., *La motilità fetale evocata tramite stimoli sonori*, in Lorenzetti L.M. (a cura di), *Suoni, silenzio, comunicazione vitale*, Pro Civitate Christiana, Assisi, 1990.

un'elaborazione emotivo-affettiva delle esperienze musicali vissute alle quali si iniziano a dare significati in modo più o meno consapevole. È una fase in cui è fondamentale sentirsi parte di un gruppo, per cui la scelta del genere musicale o dell'artista da prediligere è condizionata dalla necessità di identificarsi con una determinata collettività.

L'importanza del vissuto, come suggerisce Piatti, ha delle necessarie ricadute sul piano educativo poiché anche nell'ambito di progetti di educazione musicale si dovrà tenere conto delle esperienze musicali non solo in termini di acquisizione di contenuti, ma soprattutto sotto il profilo della loro rielaborazione, per cui un progetto educativo dovrebbe innanzitutto valorizzare il vissuto esperienziale dei *bambini*, per favorire in questo modo la creazione di un ponte tra scuola ed extra-scuola.

La prima elaborazione dei *valori* o di sistemi valoriali caratterizza, invece, il periodo adolescenziale, fase in cui ogni individuo organizza in modo più consapevole il suo graduale adattamento alla società. In ambito musicale, il confronto con gli altri, con i gruppi sociali e più in generale con la collettività aiuta ad individuare ciò che ha più o meno valore tra le varie esperienze e storie musicali, per poi marcare quegli aspetti di sé che delineano la nostra immagine identitaria e che quindi ci contraddistinguono dagli altri. La musica ha un ruolo fondamentale nella diffusione di valori e visioni del mondo, è uno strumento utile alla formazione di gruppi sociali e di identità collettive e a raccontare o stimolare processi culturali e sociali, cosicché è lecito affermare che *“le canzoni, di fatto, sono i documenti e le fonti che permettono di costruire e ricostruire l'identità personale e sociale (...) (...) costituiscono la colonna sonora degli avvenimenti”*¹¹⁸.

Infine, la competenza rappresenta un ultimo aspetto fondamentale del processo di costruzione dell'identità musicale. Maurizio Della Casa ritiene che esistano due tipi di competenza¹¹⁹, una di *base* e meno strutturata, che matura principalmente in modo implicito nei contesti extra o pre-scolastici e che utilizza la musica in modo istintivo, ed una *avanzata*, che si sviluppa attraverso

¹¹⁸ Gigante L., Turi G., *Prestami orecchio. L'uso della canzone nel dialogo tra generazioni*, Meridiana edizioni, Bari, 2005, p.37-38.

¹¹⁹ Della Casa M., *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna, 1985, p. 70.

l'intervento di istituzioni formali, come quella scolastica, e che consente l'acquisizione di strumenti critici sia per la fruizione che per la produzione musicale. Altro elemento da rilevare è che la competenza musicale avanzata non riguarda esclusivamente i potenziali addetti ai lavori, come ad esempio musicisti e musicologi, ma anzi è compito degli educatori musicali il fornire a tutti le conoscenze relative ad una delle componenti della cultura globale al fine di sapersi orientare, soddisfare i propri bisogni e relazionarsi attivamente nei diversi contesti sociali.

Nel percorso di costruzione e modellamento della propria identità musicale si forma anche quello che Benenzon chiama Iso¹²⁰, attraverso il quale descrive l'*identità sonora* personale che si evolve e compone per mezzo dei suoni e dei fenomeni sonori che hanno caratterizzato i diversi momenti della propria vita. Si costruisce così un "mosaico sonoro" che si struttura nel tempo¹²¹ e caratterizza una dimensione specifica della nostra identità nella sua accezione sia individuale, relativa a quelle esperienze sonore che caratterizzano l'individuo nella sua unicità, che socioculturale, per cui è *"la risultante delle identità sonore provenienti da una matrice culturale comune, cioè l'identità sonora di un popolo, di una comunità culturale"*¹²².

¹²⁰ Benenzon R., *Manuale di Musicoterapia*, Borla, Roma, 1990.

¹²¹ Galante B., *Dall'ascolto alla drammatizzazione sonora*, in Bertinotti A., Strollo M.R. (a cura di), *Traghetare il pensiero. La musica come "variabile Caronte": contributi pedagogici e sociologici*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 182-183.

¹²² Ba G., *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 222.

II PARTE

MUSICA, STORIA E SOCIETA'

CAPITOLO 1

LA DIMENSIONE SOCIALE DELLA MUSICA:

Prospettive educative

Sociologia della musica - La sociologia si è spesso concentrata sui temi legati alla dimensione sociale della musica ed ha prodotto importanti studi che hanno coinvolto principalmente il mondo anglosassone. La nascita di una sociologia della musica o la produzione di riflessioni sociologiche più profonde e teoricamente rilevanti sulla musica può risalire già alla fine dell'Ottocento. Con riferimento alla ricostruzione e alla sintesi operata da Savonardo¹²³, di seguito verranno richiamate le principali posizioni di alcuni autori classici del pensiero sociologico sull'argomento.

Le riflessioni di Simmel, ad esempio, partono dall'idea che se, da un lato, l'arte trova una sua dimensione nella realtà, rappresentandola o a lei ispirandosi, dall'altro, essa stessa dà vita ad un altro mondo, il mondo dell'arte appunto, con una sua dignità e verità. L'opera di Simmel, quindi, è anche un tentativo di superare la logica scientifico-razionale di stampo positivista, per aprire a differenti punti di vista sulla costruzione della conoscenza che tengano conto delle emozioni e dell'istinto. La musica, inoltre, secondo Simmel, viene prodotta all'interno di un'interazione tra individuo e cultura, per cui l'ambiente e la lingua di riferimento sono variabili sociologiche rilevanti.

L'approccio di Weber nell'ambito della sociologia della musica, invece, è significativo poiché evidenzia una forte interdipendenza tra la realtà sociale e la produzione musicale, sottolineando che le conoscenze musicali che sono alla base della musica occidentale contemporanea sono collegate a quel razionalismo che ha investito la cultura, l'economia e la società moderna. In definitiva, la nascita del sistema tonale in Europa, ad esempio, sarebbe riconducibile a un processo di razionalizzazione che ha investito la realtà sociale, per cui è nata l'esigenza di organizzare sistematicamente il materiale sonoro.

¹²³ Savonardo L., *Sociologia della musica – La costruzione sociale del suono dalle tribù al digitale*, Utet, Torino, 2010, pp. 15-73.

Un'altra dimensione teorica fondamentale è quella proposta da Adorno che, con la sua accentuata radicalizzazione di pensiero, è stata oggetto di numerose critiche. Adorno, infatti, ha probabilmente assorbito quel radicalismo presente nelle élites culturali del suo tempo, che ha prodotto giudizi di valore tali da ritenere solo alcune produzioni musicali come degne di considerazioni, valutando lo sviluppo della popular music, invece, come una conseguenza della mercificazione della cultura. La sociologia della musica nella prospettiva adorniana, analizzando il rapporto tra i fenomeni musicali e gli ascoltatori (portatori di un'ideologia di classe), diviene critica sociale. L'analisi volge, infatti, a cogliere gli aspetti ideologici e di potere che condizionano la produzione, l'esecuzione e la fruizione delle diverse forme musicali nella società di massa. Sembra qui opportuno approfondire ulteriormente la visione di Adorno, che, anche se suscettibile di critiche, ha lasciato un segno indelebile nell'ambito della sociologia della musica. Come sostiene Serravezza¹²⁴, nella produzione scientifica di Adorno viene affermato il doppio carattere della musica, sia come oggetto autonomo che come elemento culturale rapportato ad elementi extramusicali e per questo dotato di funzioni eteronome. Quindi, la musica ha, da un lato, un suo significato immanente legato alla sua struttura interna, e, dall'altro, un significato che si definisce in base ai suoi fruitori e quindi al contesto sociale di riferimento. In entrambi i casi, giocano un ruolo importante i fattori sociali ma con modalità e finalità differenti. Infatti, la fase compositiva, che dà vita al prodotto musicale con una sua valenza interna, è comunque influenzata dalle componenti esterne culturali, sociali ed economiche in cui è immerso l'autore, che sarà poi in grado di integrare nell'opera tali elementi, facendoli diventare interni; nel momento in cui la musica prodotta, invece, esce fuori dal suo alveo compositivo per raggiungere gli ascoltatori, diviene "altro" ed assume un significato nuovo condizionato dalle funzioni sociali che ne snaturano quello originario per assumere dimensioni spesso anche ideologiche o funzionali al consumo culturale. Adorno, quindi, ritiene che non esista una sola sociologia della musica, bensì una "*sociologia dell'oggetto musicale*" in sé, che si occupa del suo significato originario e vero, e una "sociologia della

¹²⁴ Serravezza A., *Musica, filosofia e società in Th. W. Adorno*, Dedalo, Bari, 1976, pp. 25-28.

funzione musicale”, inerente, invece, al significato che assume la musica in riferimento ai suoi destinatari e quindi alle ideologie attraverso cui è filtrata. Come sostiene Serravezza, l'originalità della posizione di Adorno non è tanto l'aver identificato due diversi orientamenti, ma averli qualificati come metodi contrapposti e caratterizzati da oggetti d'indagine differenti: *la musica come realtà estetica autonoma e la musica intesa come supporto di funzioni extraestetiche*.

La funzione sociale della musica le farebbe perdere il significato compositivo originale, per adattarsi a condizionamenti ideologici dominanti o operanti in un determinato contesto storico-culturale. Per Adorno, quindi, il passaggio dal valore estetico originale alla funzione che l'opera assume nella società è visto in un'ottica negativa: *“ogni musica, attraversando il tempo storico, è esposta ad una serie di pressioni ideologiche che tendono a renderla variamente funzionale rispetto alle situazioni della comunità. Tali pressioni, in genere, hanno l'effetto di occultare il significato autentico delle composizioni, sostituendo con nuovi significati che si prestino a far da supporto ai ruoli cui queste vengono chiamate. Il conferimento di una funzione si traduce dunque in una deformazione del significato: fatalità che non risparmia nessuna musica, specie nell'ambito del tardo capitalismo, caratterizzato dalla diffusione di fenomeni feticistici anche nella vita estetica”*¹²⁵. La visione di Adorno, definita in precedenza apocalittica, benché non lasci sperare che nelle società occidentali contemporanee si possa recuperare una relazione positiva tra le opere musicali, come prodotti originali e autentici, e la loro dimensione e funzione sociale, poiché il positivismo è capace di neutralizzare lo spirito critico di cui può essere portatrice un'opera d'arte¹²⁶, mette comunque in luce e avvalorare alcuni aspetti importanti a cui si è già accennato nei precedenti capitoli: innanzitutto, il ruolo sociale che può svolgere un'opera musicale, ad esempio come mezzo utile a veicolare o rappresentare ideologie e visioni del mondo; il condizionamento “imposto” dall'industria culturale neocapitalistica, che di fatto spersonalizza i contenuti autentici e talvolta critici delle creazioni musicali

¹²⁵ *Ivi*, pp. 87-88.

¹²⁶ *Ivi*, pp. 201-202.

omologando i gusti e rispondendo a logiche esclusivamente economiche. Ma se la convinzione di Adorno è una necessaria e netta separazione tra la musica pura e la sua dimensione sociale, per cui, come ha sottolineato Serravezza, *“il linguaggio musicale della verità viene a configurarsi, anche per Adorno, come il linguaggio della rinuncia ad ogni funzione pratica e deve essere quindi anche linguaggio della solitudine”*, è nostra intenzione, invece, sostenuti anche da quanto evidenziato nei capitoli precedenti e si evidenzierà successivamente, dare valore agli elementi positivi offerti dall'esperienza musicale quali, ad esempio, la sua funzione aggregante, la sua funzione comunicativa e la sua funzione rappresentativa di idee che accomunano le persone.

Con l'approccio fenomenologico di Schütz, infine, l'oggetto di studio, da un punto di vista sociologico, si sposta direttamente sul fenomeno, ossia su quegli eventi in cui si realizza un'interazione tra i soggetti protagonisti dell'esperienza musicale: compositore, esecutore e ascoltatore. Tale aspetto è stato già trattato in un capitolo precedente riguardo la trasmissione del significato dell'opera musicale in un processo comunicativo, dove si è inoltre sottolineata l'importanza dei ruoli interpretativi svolti dai soggetti coinvolti. Lo sfondo sociologico in cui si muovono le considerazioni di Schütz è caratterizzato dall'idea che la realtà sia il prodotto dell'interazione tra soggetti. Tale interazione non è semplicemente frutto di un processo comunicativo in senso stretto, ma è la risultante di condizioni specifiche che caratterizzano i rapporti sociali che precedono la comunicazione. Quindi, ad esempio, la funzione sociale dell'esecutore si realizza *“attraverso la sua interpretazione del brano”*, facendo *“da intermediario tra il compositore e l'ascoltatore, offrendosi come punto di contatto per i rispettivi flussi di coscienza”*¹²⁷. L'opera musicale, inoltre, è portatrice di un suo significato che va sicuramente trasmesso ma non ricondotto semplicisticamente ad alcun concetto o oggetto della vita reale, poiché è essa stessa “oggetto ideale”, oggetto che si dispiega nel tempo, ma un tempo non scandito dai minuti che passano, bensì un tempo interno che ci permette di cogliere il senso attraverso un atto riflessivo e interpretativo.

¹²⁷ Ivi, p.70.

La sociologia italiana, invece, come sostenuto da Gasperoni, Marconi e Santoro¹²⁸, è stata per un lungo periodo disattenta ai temi legati alla musica per alcune ragioni, quali: un disinteresse tra i sociologi della condizione giovanile verso l'esperienza musicale quale elemento fortemente caratterizzante della cultura giovanile; un'attenzione da parte della sociologia della comunicazione principalmente verso altri mezzi, quali stampa e televisione¹²⁹. Gli stessi autori sostengono, invece, che in Gran Bretagna l'attenzione per il rapporto tra giovani e musica (in modo specifico la *popular music*) è stata centrale sin dagli anni '50 all'interno di quella che viene definita "sociologia della cultura giovanile". Con lo sviluppo dell'industria discografica, che ha orientato il suo mercato principalmente ai giovani quali principali fruitori di musica (come sostenuto da diverse indagini statistiche), l'attenzione sul rapporto tra giovani e musica è divenuta centrale in ambito sociologico, dando vita a diversi *popular music studies*. Oggi più che mai la musica è uno strumento sociale in grado di interpretare, "*mostrando qualcosa in più*", la realtà e la complessità di alcuni fenomeni storico-culturali, e di ciò le scienze umane e sociali dovrebbero tenerne sempre più conto¹³⁰.

L'esperienza musicale, sia a livello individuale che collettivo, inizialmente analizzata riguardo al significato simbolico che poteva rappresentare nell'affermazione di gruppi, di ideali o di contrasti generazionali particolarmente

¹²⁸ Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *La musica e gli adolescenti – pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino, 2004, pp. 2-5.

¹²⁹ Come sostiene Del Sordo, la sociologia della musica fa fatica a liberarsi, ancor oggi, da alcuni limiti, quali: il maturare conclusioni sulla base di riflessioni mutuare dalla storia della musica occidentale, per cui le considerazioni sulle culture musicali "altre" sono oggetto di studio solo dell'antropologia musicale o dell'etnomusicologia; il concentrarsi, da parte di un altro orientamento sociologico, sulla ricerca di omologie tra gli elementi caratterizzanti gli oggetti musicali e le odierne sottoculture metropolitane quasi esclusivamente attraverso l'analisi testuale, escludendo l'espressione sonora e quindi più strettamente musicale. L'autore ritiene che sia necessaria un'integrazione, da un lato, tra strumenti di analisi musicologica e metodi di stima sociologica, e, dall'altro, tra elementi della sociologia della musica e altre sociologie (ad es. dei processi culturali e dei media) "*per far sì che l'oggetto musicale diventi effettivamente un indicatore di fenomeni analizzabili complessivamente anche attraverso la lente sociologica*" e, quindi, che non si consideri, al contrario e in modo semplicistico, la società come una variabile che interviene di più o di meno nel processo creativo. (Del Sordo, *Sociologia della musica urbana: artisti di strada a Roma*, Meltemi, Roma, 2005, p.10)

¹³⁰ Savonardo L., *Linguaggi musicali, giovani e new media*, in Bertirrotti A., Strollo M.R., *Traghetare il pensiero – La musica come variabile Caronte: contributi pedagogici e sociologici*, Franco Angeli, Milano, 2007, p.57.

evidenti negli anni '60, ha poi assunto, in ambito sociologico, una significatività più ampia, poiché la musica è un elemento centrale nelle abitudini e nei tempi della quotidianità e dell'ordinario. Pur essendo un'esperienza fortemente individuale, *“i rapporti con gli altri, soprattutto il gruppo dei pari, sono sistematicamente un veicolo cruciale per questi processi di attribuzione di significato e valore alla musica”*¹³¹.

La musica, così come l'arte in generale, svolge un doppio ruolo sociale molto importante: da un lato, rappresenta l'immaginario collettivo, evidenziando i valori sociali condivisi e fungendo da prodotto dell'uomo *“capace di creare una memoria di tipo tanto comunicativo (in senso orizzontale e intra-generazionale) quanto culturale (in senso verticale e inter-generazionale)”*¹³²; dall'altro, quale fonte di creatività e innovazione, mette in discussione l'ordine sociale costituito e fornisce nuove e diverse interpretazioni della realtà presente al fine di operare cambiamenti nel futuro. La musica, quindi, nella sua dimensione sociale si trova in bilico tra conservazione e innovazione, per cui tutti i repertori musicali (dalla lirica al popular, dalle sinfonie agli inni nazionali) *“contribuiscono, da sempre, alla costruzione sociale dell'immaginario e dell'identità delle diverse comunità: registrano gli umori e le passioni di donne e di uomini protagonisti di trasformazioni sociali, politiche e culturali, in periodi ed epoche diverse”*¹³³.

La musica è un potente fattore di “mediazione sociale” ma anche “di esclusione e distinzione sociale”¹³⁴. Infatti, se, da un lato, la sua fruizione e la sua produzione offrono occasioni di confronto e di sviluppo delle capacità di stare insieme ad altre persone, dall'altro, la formazione di subculture giovanili è un esempio di come anche l'ascolto di un certo genere musicale costituisca un elemento di accesso ad un certo gruppo o ad una certa tendenza. In tal senso, ci si ricollega anche a quanto detto in precedenza riguardo alla formazione dell'identità musicale che necessita, quindi, di entrambe le componenti sia individuale che sociale.

¹³¹ Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *op. cit.*, p.13.

¹³² Savonardo L., *op. cit.*, 2010, p. XVII.

¹³³ Ivi, p. XVIII.

¹³⁴ Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *op. cit.*, p.109.

La dimensione sociale della musica costituisce un aspetto cruciale dell'esperienza musicale e si manifesta anche attraverso e all'interno delle istituzioni pubbliche o private e delle agenzie sociali, come la scuola, la famiglia, i gruppi socio-culturali di appartenenza, *“le cui caratteristiche non solo influenzano il tipo e l'entità della musica che si ascolta, che si conosce, che si suona, ma vengono a loro volta influenzate dalle specifiche esperienze di rapporto alla musica che in esse si realizzano”*¹³⁵.

Musica e formazione non formale - In una recente ricerca condotta da Gasperoni, Marconi e Santoro, nell'ambito del progetto “La musica e i giovani nell'Europa del Duemila” (varato nel 2000), è emersa la significativa incidenza delle dimensioni extrascolastiche nella formazione e nell'acculturazione musicale. Per i giovani, il ruolo ricoperto dai mass media è particolarmente condizionante nella scelta dei generi, degli artisti musicali e dei modi in cui fruire e/o produrre musica. Pur considerando quanto detto in precedenza riguardo all'incidenza dei mass media nell'omologazione dei gusti e delle scelte che ne possono conseguire, poiché “formano” ad un atteggiamento passivo nei confronti delle proposte musicali e culturali in genere, gli autori preferiscono però un orientamento contrario a quello portato avanti dagli apocalittici anti mass media, come Adorno, sostenendo, invece, che è necessario un loro *“uso tattico”*¹³⁶, da integrare con le possibilità offerte da altre agenzie formative per contribuire alla formazione di un pensiero critico e di capacità di scelta consapevoli¹³⁷.

Come sostiene Albarea, alla formazione di un pensiero critico circa l'opera d'arte in genere, è associata la formazione della sensibilità e del gusto estetico. Tali aspetti risultano fondamentali *“considerati i comportamenti consumistici, le mode spesso legate alla visibilità, di una società e di un sistema economico che, spesso, sembrano contrastare e mistificare le esigenze, a volte confuse ma reali, verso la formazione interiore che nel campo musicale, artistico e*

¹³⁵ Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *op. cit.*, pp.110-111.

¹³⁶ *Ivi*, p.130.

¹³⁷ Albarea R., *Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*, Franco Angeli, Milano, 1996, pp. 114-115.

sociale non mancano di farsi sentire". A tal proposito, va considerato che le pratiche di consumo (soprattutto culturali), a partire dagli anni Settanta, iniziano ad essere comprese sociologicamente non solo come conseguenza di fattori economici, ma *"come comportamenti in cui si articolano processi di identificazione e di differenziazione culturale, espressione di un'attività creativa in grado di incidere e trasformare i significati imposti dalla produzione attraverso tattiche silenziose e sottili che ciascun consumatore, apparentemente votato alla passività e alla disciplina, mette in atto sovvertendo, anche se impercettibilmente, ciò che la produzione sembra imporgli come ordine costituito"*¹³⁸. Il consumo, quindi, si identifica anche come pratica sociale attraverso cui dare un significato a se stessi e per questo affermare la propria identità. La fruizione di prodotti culturali dovrebbe quindi caratterizzarsi come attività interpretativa e di elaborazione dei materiali simbolici proposti, *"attraverso un ventaglio di capacità e competenze acquisite mediante processi di apprendimento informali che si svolgono nella quotidianità"*¹³⁹. In definitiva, il processo di industrializzazione della musica, avvenuto durante il Novecento, ha prodotto il contrasto tra la musica come espressione e la musica come merce¹⁴⁰, per cui è necessario non tanto contrastare l'idea che la musica possa diventare un prodotto da vendere, ma che ci si abbandoni alle sole logiche di mercato che sviscerano il ruolo originale, puro e nobile della musica. Tale ruolo non è in contrasto con il suo qualificarsi come elemento centrale nell'odierna cultura di massa¹⁴¹, ma con l'idea che sia solo oggetto di consumo e non di riflessione.

¹³⁸ De Sanctis O., *La rappresentazione del consumo. Per un'introduzione*, in De Sanctis O. (a cura di), *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, Liguori, Napoli, 2009, p.5.

¹³⁹ De Sanctis O., *op. cit.*, p.11.

¹⁴⁰ Firth S., *Il Rock è finito. Miti giovanili e seduzioni commerciali nella musica pop*, EDT, Torino, 1990, p.13.

¹⁴¹ Chambers sostiene che la cultura di massa non sia una degenerazione di una cultura popolare del passato più sana e genuina, ma che sia caratterizzata da un suo infiltrarsi in ogni settore della vita quotidiana e che sia stata condizionata da un mutamento del rapporto tra sistema produttivo e tempo libero, manifestatosi in modo evidente con una massiccia espansione dei consumi a partire dal secondo dopoguerra. (Chambers I., *Ritmi urbani. Pop music e cultura di massa*, Arcana, Roma, 2003, pp.17-18).

Educazione all'ascolto critico - Essendo la musica un elemento pervasivo nella vita quotidiana dei giovani ed essendo la scuola un luogo di socializzazione e di formazione in cui questi trascorrono un tempo considerevole, la relazione tra i due termini (musica e scuola) è evidentemente fondamentale¹⁴². Fino a quando la scuola non ristabilirà quel ruolo istituzionale che le spetta di guida formale all'acquisizione di capacità critiche per decodificare linguaggi e messaggi da questi veicolati, saranno evidenti conseguenze come una forte omologazione dei gusti e delle preferenze ed una scarsa formazione di competenze di analisi e di capacità di acquisizione delle informazioni. Non è logico né costruttivo, quindi, attribuire responsabilità in merito alla sola industria culturale (nel caso specifico musicale), ma bisogna tener ben presente che sono piuttosto le scuole che organizzano i modi in cui gli studenti usano i media¹⁴³.

Un altro aspetto da non sottovalutare anche in ambito scolastico è il ruolo di amici (coetanei o anche più grandi) e familiari, o di situazioni come i concerti e l'ambiente casalingo, poiché sono riferimenti e contesti in cui avviene un'importante trasmissione orale della musica, che incide in modo considerevole sulla formazione musicale, per cui non possono non essere considerati in relazione ad una programmazione sull'educazione musicale in senso lato, realizzata da istituzioni formalmente ed intenzionalmente formative. Partendo, quindi, dal rilevamento sulla *"grande importanza della musica nella vita degli adolescenti"* e di ogni persona in genere, e dalla constatazione che le istituzioni pubbliche devono necessariamente fare molto di più in termini di formazione musicale, poiché *"il benessere di un paese dipende dalla capacità dei suoi cittadini di partecipare attivamente alle comunicazioni musicali che hanno luogo al suo interno, tanto quanto dipende dal loro saper partecipare responsabilmente agli altri tipi di comunicazione (verbale, visiva, ecc.) che*

¹⁴² Tra l'altro, come sostiene Albarea, *"la rilevanza pedagogica ed educativa della musica è stata una costante che ha accompagnato la storia delle società e delle civiltà sia come esigenza di espressione collettiva e di trasmissione della tradizione culturale, orale e scritta, sia come fattore di coesione dell'apparato sociale, sia infine come momento di formazione personale"* (Albarea, *op.cit.*, 1996, p.108).

¹⁴³ DiMaggio Paul, *Review of mass Media and adolescent schooling: conflict or coexistence?*, in *Theory and Society*, vol. 13, n.6, 1984, p.134.

*contemporaneamente vengono praticati*¹⁴⁴, come sostiene Marconi, la formazione musicale promossa dalle istituzioni formative pubbliche dovrebbe sviluppare determinate caratteristiche quali¹⁴⁵: la *curiosità musicale*, e quindi il desiderio di scoprire nuovi ascolti e nuovi percorsi musicali, per cui l'intervento del formatore dovrebbe consistere nello stimolare l'interesse per elementi musicali insoliti ed esperienze musicali altrui; il *desiderio di autocoscienza musicale*, al fine di superare atteggiamenti conformistici per sviluppare la propria identità musicale, che costituisce un aspetto importante dell'identità personale ed è una risultante di diverse identità collettive che condizionano i comportamenti e le esperienze dell'adolescente. Poiché in questa fase della propria vita i gusti e gli atteggiamenti sono generalmente ricondotti al gruppo dei pari cui ci si riferisce e su cui insiste anche l'apparato dell'industria culturale¹⁴⁶ (come ha dimostrato, ad esempio, la creazione della figura del *teenager*), bisogna favorire quei percorsi esperienziali personali che, non valorizzati dai mass media, conducano alla formazione di un'identità musicale individuale; lo *spirito critico verso l'industria e i mass media musicali*, questa caratteristica è chiaramente collegata alla precedente; la *capacità di contestualizzare e interpretare la musica*; l'*espressività musicale*, che non

¹⁴⁴ Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *op. cit.*, p.132.

¹⁴⁵ Tali caratteristiche emergono chiaramente anche dalla ricerca condotta da Gasperoni, Marconi e Santoro, in cui sono evidenziati, tra gli altri, alcuni dati importanti relativi agli adolescenti, come: un numero limitato di tipologie di esperienze musicali standardizzate (soprattutto condizionate dalle proposte dei mass media) e la loro sostanziale ripetizione; una scarsa propensione alla ricerca di una propria identità musicale e alla riflessione critica sul mondo musicale; la difficoltà di contestualizzare generi musicali e artisti in una corretta dimensione culturale e spazio-temporale; una percentuale non alta di adolescenti capaci di utilizzare la voce o uno strumento come mezzo espressivo e non semplicemente tecnico-esecutivo (Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *op. cit.*, pp.132-135).

¹⁴⁶ L'industria culturale inizia a riorganizzarsi secondo una logica consumistica, orientata principalmente ai giovani, già dalla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso. Ciò ha comportato *la necessità di presentare continue novità e far decadere modelli, stili e mode del giorno prima* (Chambers, *op. cit.*, p. 26). Il mercato, quindi, a partire da quegli anni contribuisce alla creazione e alla diffusione della figura del teenager, per cui attraverso la moda impone "*una sorta di internazionale degli adolescenti*". L'industria culturale è stata da subito pronta a recepire anche l'ideologia di cui erano portatori i teenager, rappresentata da una rivoluzione pacifica degli usi e dei costumi che ha oltrepassato i confini rigidi delle classi sociali e delle nazionalità. Attraverso l'acquisto di dischi, abbigliamento e motori, la frequentazione di cinema, bar e discoteche, i teenager "*consumano... se stessi, la propria immagine, quale viene loro rimandata, ritratta in mille modi diversi e sempre uguali a seconda delle varie situazioni dai diversi media*". (Colaiacono P., Caratozzolo V.C., *La Londra dei Beatles*, Editori Riuniti, Roma, 1996, pp. 48-50).

significa semplicemente conoscere uno strumento e saper leggere la musica, ma utilizzare la musica come mezzo di espressione individuale e collettiva. Come sostengono Gigante e Turi¹⁴⁷, infatti, *la malattia mortale dell'uomo coincide con l'incapacità di parlare* (quindi anche di esprimersi e di comunicare) *ad un altro*. Le scienze umane, tutelando la profondità della comunicazione, sottolineano, quindi, anche l'importanza del parlare per raccontare e raccontarsi e *dare un senso alle azioni intraprese, agli scopi e agli insuccessi*, e il cantare si configura come una forma ancora più accentuata della volontà di comunicare. La musica, inoltre, può essere relazionale, perché è in grado di costruire e ristrutturare continuamente la realtà e questo suo aspetto è particolarmente evidente *“quando diviene parte della costruzione simbolica che percorre l'esistenza quotidiana”*¹⁴⁸. La musica, quindi, costituisce uno strumento centrale attraverso il quale tutti, ma in modo specifico i giovani, possono esprimere la propria identità, sia individuale che collettiva, per cui è lecito affermare che *“la canzone è un fotogramma della fatica giovanile ad essere parlante”* ma anche *“ad individuarsi senza sentirsi appartenente”* (Gigante, Turi, 2005).

C'è quindi la necessità di considerare la musica come uno strumento che consenta l'apertura al dialogo tra i pari e tra le generazioni, per capirsi e conoscersi. Infatti, come sostiene Ferrarotti¹⁴⁹, la musica giovanile, per quanto possa essere portavoce di elementi di contrapposizione e di rottura, è anche espressione di un bisogno d'amore e della volontà di essere ascoltati.

La musica è quindi uno strumento “inedito” per farsi ascoltare, per liberare le proprie ansie, per trovare un modo di affermare la propria individualità e il proprio senso di appartenenza, e ciò può avvenire sia attraverso l'incontro con l'altro, ma anche attraverso il conflitto.

L'interpretazione e la comprensione del mondo giovanile passa inevitabilmente per lo studio e la conoscenza di quei linguaggi, come quello musicale, attraverso cui i giovani si esprimono e ciò esige il *bisogno di interpreti*, affidando questo ruolo anche agli stessi artisti *“perché sono coloro che interpretano il linguaggio dei giovani, nel senso che ne esprimono al meglio sensibilità e*

¹⁴⁷ Gigante L., Turi G., *op. cit.*, p.26.

¹⁴⁸ Del Sordo F., *op. cit.*, p. 24.

¹⁴⁹ Ferrarotti F., *Dove non entrano gli adulti*, in *Famiglia oggi* n.3, Roma, 2000, p.71.

*significati, e perché in qualche modo possono essere i nostri traduttori, coloro che aprono per noi nuove vie di comunicazione*¹⁵⁰. Come ormai dimostra la storia della popular music dell'ultimo secolo, infatti, gli artisti sono interpreti centrali delle dinamiche sociali e delle istanze giovanili, altrimenti difficili da comprendere attraverso i linguaggi e le modalità tradizionali; ne consegue che *“la musica e i musicisti assumono un ruolo centrale nell'analisi sociale delle nuove generazioni”* (Savonardo, 2007).

Tali considerazioni hanno chiaramente un risvolto pedagogico e pratico molto importante circa il ruolo che deve assumere l'educatore come mediatore e interprete dei bisogni di chi non riesce a comunicare. L'interpretazione dei bisogni espressi attraverso la musica non deve essere fedele, ma deve essere d'aiuto all'elaborazione di scelte significative per gli altri¹⁵¹. A tal fine, Gigante e Turi indicano alcuni elementi di cui un educatore dovrebbe tener conto: il *distanziamento*, per cui un adulto deve entrare delicatamente nel territorio di un giovane, non invadendo lo spazio di crescita della sua soggettività; le *connessioni*, poiché anche le canzoni sono una rappresentazione di scenari sociali attraverso cui rintracciare legami e analogie tra le diverse espressioni soggettive; *l'aiuto e la fiducia nell'altro*, poiché attraverso le canzoni si crea uno spazio di difesa e di apertura, la possibilità di creare un ponte e di gestire i conflitti, un contesto positivo per la formazione in cui ristrutturare insieme gli apprendimenti più significativi, producendo *con-vers-azione*; *l'interpretazione* di una canzone come progetto collettivo, attraverso cui si esplica l'evoluzione delle relazioni che si istaurano tra individuo e cultura di appartenenza.

La musica, inoltre, come bene ed espressione culturale più o meno consolidata in un determinato gruppo sociale, *“contribuisce a fornire il senso di appartenenza a una comunità, a mantenere i contorni dell'identità, personale e sociale, a dare valore e senso di coesione a comportamenti e atteggiamenti con risvolti peculiarmente educativi”*¹⁵².

¹⁵⁰ Savonardo L., *op. cit.*, 2007, pp.55-56.

¹⁵¹ Gigante L., Turi G., *op. cit.*, pp.35-36.

¹⁵² Albarea R., *Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*, Franco Angeli, Milano, p.108.

Il valore della musica, come materiale estetico e fortemente simbolico, si percepisce anche dal modo in cui influenza l'immaginario sociale, per cui *"la musica assume un ruolo significativo nei processi di costruzione sociale della realtà e delle identità"*¹⁵³, probabilmente una delle sue funzioni primarie nella contemporaneità.

Musica e Intercultura - Un altro aspetto importante della dimensione sociale della musica è legato ai concetti di multiculturalismo e intercultura, che rimandano all'esigenza sempre più insistente di inserire consapevolmente l'uomo contemporaneo *"in un pluralismo culturale che non privilegi alcun modello pur valorizzandoli tutti"*¹⁵⁴.

È questa una questione centrale nell'ambito della pedagogia sociale, poiché relativa ad un cambiamento sociale che sta velocemente investendo tutto il mondo occidentale e lo pone di fronte alla sfida di garantire una positiva integrazione culturale.

Se, da un lato, i vantaggi di una tale evoluzione sono evidenti e riguardano principalmente un reciproco arricchirsi attraverso il confronto tra diverse culture e diversi punti di vista, dall'altro, i rischi sono altrettanto riscontrabili e attengono una possibile sterilizzazione etnica, uniformando le diverse culture a quella dominante. Il problema da risolvere in ambito pedagogico, come sostiene Sarracino, è il conciliare un curriculum generale e planetario con un curriculum specifico che tenga conto delle singole storie personali, per cui *"il compito della formazione è principalmente quello di pensare a nuove dimensioni, regole, tradizioni educative e didattiche nella glocalità, quindi nella dimensione del singolo e della comunità, da un lato, e della socialità e del mondo dall'altro"*¹⁵⁵. È necessario, quindi, individuare gli strumenti didattici che siano largamente condivisi e contemporaneamente adeguati a realizzare una comunicazione che non sviscisi l'espressione individuale e specifica di ogni cultura.

¹⁵³ Savonardo L., *op. cit.*, in Bertirotti A., Strollo M. R., *op. cit.*, 2007.

¹⁵⁴ Albarea R., *op. cit.*, p.121.

¹⁵⁵ Sarracino V., *L'educazione nell'età della conoscenza. Il ruolo della pedagogia sociale*, in Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004., p.60.

Albarea sostiene che *“l’approccio multiculturale e interculturale ai fatti musicali costituisce la possibilità per il ricercatore di focalizzare sia la dimensione verticale, cioè la stratificazione sociale delle espressioni musicali proprie di gruppi e subculture presenti in uno stesso stato-nazione in rapporto alla musica ufficiale, sia la dimensione orizzontale sincronica o trasversale (cioè le produzioni musicali di altri popoli e Paesi), sia la dimensione diacronica (cioè la musica “altra” nel corso della sua evoluzione nel tempo e nei suoi vari periodi storici)”*. Chiaramente, una particolare attenzione va posta sull’esigenza di non sfociare in un multiculturalismo che conduca alla scomparsa delle differenze e delle peculiarità delle molteplici espressioni culturali presenti nel mondo. Un approccio interculturale, pur non essendo una novità, è utile a tal fine perché *“si definisce come un tipo di discorso sull’uomo e le sue azioni”*, non in alternativa ad altre analisi e valutazioni del discorso, ma cercando di integrare *“nel suo modello di ricerca e di interrogazione del reale i dati psicologici, pedagogici, sociali, storici, politici, culturali, artistici e altri ancora”*¹⁵⁶. Inoltre, la pedagogia della musica nello specifico, così come la pedagogia sociale, svolge anche una *funzione democratica*, poiché l’esperienza sonora e la musica devono essere opportunità formative per tutti, *“di modo che la loro rilevanza pedagogica investa ampi strati di popolazione, superando le esclusioni e le parzialità interpretative limitate a ceti sociali, a gruppi di età, a generi musicali”*¹⁵⁷.

Un approccio del genere consente, quindi, anche di analizzare i diversi generi e le diverse culture musicali presenti nel mondo, non decontestualizzandole dalle dimensioni sociali, economiche e culturali in cui si manifestano o si sono sviluppate. La musica è fondamentalmente un’espressione culturale caratterizzante, in modo più o meno consapevole, un determinato gruppo sociale, poiché si fa portatrice di elementi che alimentano il senso di appartenenza e qualificano l’identità sia individuale che sociale.

In una società sempre più meticcica e condizionata dallo sviluppo incessante di un sistema tecnologico capace di incidere profondamente in ambito comunicativo, *“le ibridazioni musicali e più in generale quelle artistiche...”*

¹⁵⁶ Albarea R., *op. cit.* p.122.

¹⁵⁷ Ivi, p.112

rappresentano un significativo indicatore delle trasformazioni socio-culturali in atto” e caratterizzate, inoltre, da *“un’accelerazione violenta dei processi di contaminazione tra le diverse forme di linguaggio”*¹⁵⁸.

Inoltre, come sostiene ancora Albarea, in analogia all’esigenza contemporanea di una formazione dell’uomo plurilingue delineata da De Mauro, va formato anche un individuo e un cittadino plurimusicale, capace, da un lato, di rapportarsi alle diverse espressioni musicali presenti nel suo ambiente, e, dall’altro, di maturare capacità e strumenti interpretativi di diversi contesti sonori e differenti tipologie musicali. L’implicazione, da un punto di vista educativo, metodologico e didattico, è quindi *“intervenire attraverso livelli, strategie e metodologie in vista di una formazione radicata nella persona, di un modo di essere ricco di potenzialità e di spinte alla ricerca, individuando il common core che permetta una apertura di orizzonti, nella tensione dialettica fra analogie/differenze, convergenza/divergenza”*¹⁵⁹.

Musica e cittadinanza attiva - I temi e le questioni pedagogiche fin qui rilevate producono inevitabilmente la necessità di realizzare anche un’educazione alla politica e alla partecipazione, che formi in un’ottica unitaria l’uomo e il cittadino. In tal senso, un tema centrale in ambito pedagogico è quello relativo alla formazione alla cittadinanza attiva¹⁶⁰, al fine di realizzare una democrazia che non sia *formale*, ma *sostanziale* e che tenga conto della duplice appartenenza dell’uomo al *locale* e al *globale*. In questa prospettiva, diventa centrale anche il ruolo specifico della pedagogia sociale che deve contribuire alla risoluzione di problemi socio-economici e culturali al fine di promuovere riforme scolastiche e progetti formativi tesi all’integrazione delle culture, a realizzare un riequilibrio tra *alfabetizzazione debole* e *alfabetizzazione forte* e più in generale alla realizzazione di un *sistema formativo integrato* che superi la *disgregazione* tra

¹⁵⁸ Savonardo L., *op. cit.*, in Bertirotti A., Strollo M.R., *op. cit.*, 2007.

¹⁵⁹ Albarea R., *op. cit.*, p.113

¹⁶⁰ Come sostiene Schettini, la cittadinanza attiva è da un lato *un sentirsi parte di* (la cittadinanza) e dall’altro *una cura dell’essere parte di* (attiva). Da Schettini B., *L’educazione alla cittadinanza e alla vita democratica fra aperture e resistenze*, in Strollo M.R., *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, Franco Angeli, Milano, 2006, p.65.

le istituzioni formative, integrandole in una visione che raccordi scuola ed extra-scuola, ambito formale, non-formale ed informale¹⁶¹.

Il primo *step* è promuovere un'interazione dialettica tra la cultura del dentro-scuola e quella del fuori-scuola, ma per realizzare ciò, sostengono ancora Frabboni e Pinto Minerva, *“il territorio deve essere messo nelle condizioni di disporre di molteplici opportunità formative, sia di natura istituzionale, intenzionalmente formative, sia di natura non istituzionale, non intenzionalmente formative”*¹⁶².

Nel discorso più generale sulla cittadinanza attiva rientra la formazione specifica di un cittadino plurimusicale, che avviene anche attraverso l'analisi e la conoscenza dei diversi generi musicali. La distinzione in sottoetichette musicali, benché sia una comodità per l'individuazione di sottogeneri e per le politiche pubblicitarie dell'industria discografica, non ha un valore di schematizzazione sociologica rilevante se ci si pone nella prospettiva di Middleton¹⁶³. L'autore, infatti, rileva come sul termine *popular* in riferimento alla musica si sia dibattuto a lungo storicamente. Ogni visione ne esalta un tratto distintivo legato a diverse ragioni: economiche, distinzione in classi sociali, tradizioni etno-culturali ecc. Middleton sostiene invece che nel genere *popular* rientrano tutti quei sottogeneri (come il rock, la musica popolare, la musica leggera, il blues, il jazz ecc.) che vedono il popolo come potenziale produttore di musica e come fruitore.

In questa sede, oltre ad un approfondimento sul canto sociale, cui sarà dedicato ampio spazio nei capitoli successivi, va segnalato tra i vari esempi di generi musicali il rock, poiché ha avuto, nell'ambito della *popular music*, una dimensione sociale molto evidente ed infatti *da sempre la storia della musica rock si intreccia e sconfina nell'impegno politico*¹⁶⁴. Tale impegno non contraddistingue necessariamente la canzone “impegnata” e talvolta “schierata”, ma concepisce la dimensione politica come impegno sociale e

¹⁶¹ Per ulteriori approfondimenti si veda: Frabboni F., Pinto Minerva F., *op. cit.*, pp. 436-446.

¹⁶² *Ibidem*.

¹⁶³ Per approfondimenti sul tema “Che cos'è la Popular music?” si veda Middleton R., *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano, 2001.

¹⁶⁴ Vites P., *Rock'n'roll Revolution (We can change the world)*, in *Rock e politica. 1968-1998 – 30 anni di canzoni di protesta*, Arcana Editrice, Roma, 1998, p. 6.

partecipativo. Denselow si domanda se il Rock'n'roll sia stato fin dall'inizio un fenomeno musicale politico¹⁶⁵, e in senso lato la risposta può essere affermativa se consideriamo che ha contrastato, ad esempio, il conformismo degli anni '50, le paranoie verso il "fuori dall'ordinario", minando le basi di tabù sessuali e razziali. Il Rock'n'Roll e la musica pop giovanile *"proponevano l'idea di una cultura immaginativa e alternativa rispetto a quella ufficiale"*¹⁶⁶, un mutamento che passa attraverso le espressioni simboliche anche di un sound musicale più elettrico, di voci che cantano urlando, di esibizioni in cui la corporeità diventa un tratto distintivo. L'accezione *popular*, grazie soprattutto alla musica, ha mutato il suo significato obsoleto, con cui si identificava una cultura appartenente alle classi sociali inferiori e proletarie, per sdoganarsi come qualificazione di una cultura di massa aperta a gruppi sociali eterogenei. La popular music (in particolare nella sua accezione di rock), quindi, ha sempre anticipato stili e mode e influenzato movimenti di opinione (Vites P., 1998, p.8).

Musica e conoscenza storica - Poiché la musica ha la capacità di legare più dimensioni, come le condizioni psichiche dei soggetti, le loro capacità, lo stato naturale originario e il contesto culturale di appartenenza, è comunque importante analizzare le varietà dei molteplici eventi e prodotti musicali, da un punto di vista sia spaziale sia temporale, per far emergere e ridefinire alcune costanti che *"si riferiscono al concetto di funzione in rapporto al contesto storico-sociale e culturale, ai livelli di strutturazione dell'evento musicale, ai generi e alle forme storicamente determinatisi, alle modalità di esecuzione, interpretazione, composizione, riproduzione e distribuzione, ai sistemi di riferimento per l'ideazione e la composizione, alle motivazioni sociali e individuali"*¹⁶⁷.

La popular music, nella sua accezione più ampia e che comprende, ad esempio, tutto il repertorio di canti popolari e sociali, o quella musica che ha le sue origini nel rivoluzionario scenario socio-culturale delineatosi a cavallo tra gli

¹⁶⁵ Denselow R., *Agit Pop – Musica e politica da Woody Guthrie a Sting*, EDT, Torino, 1991, p. 9.

¹⁶⁶ Chambers I., *op. cit.*, p. 36.

¹⁶⁷ Albarea R., *op. cit.*, pp.119-120.

anni '50 e '60 e che, al di là delle sottoetichette create nel corso degli anni, viene definita in modo generale *pop music*, è considerata come uno spazio alternativo in cui si smaterializzano i contrasti tra pubblico e privato, tra ruoli e relazioni sociali, tra il potere dell'immaginazione e l'ordinario, per cui *“la musica è un modo per esplorare le categorie che organizzano la realtà”*. Il suo ruolo centrale nella cultura di massa contemporanea è generato anche dall'onnipresenza e dalla veloce riproducibilità attraverso internet, le radio e la televisione, il che, sebbene provochi le conseguenze più volte richiamate riguardo alla passività della fruizione e alla standardizzazione dei gusti, ha in sé una portata rivoluzionaria sull'idea stessa di cultura, poiché apre alla possibilità di generare un *“cambiamento in una realtà modificabile attraverso la continua fusione dell'immaginazione e del vissuto”*¹⁶⁸.

Da una tale visione della musica, in modo particolare della popular music, ne deriva un suo ruolo inedito in ambito educativo e didattico, non più legato esclusivamente all'educazione allo strumento, all'educazione all'ascolto, agli aspetti motivazionali, ma volto a rappresentare e veicolare punti di vista diversi e complementari sui fatti storici. Inevitabilmente, ne consegue un lato inedito per la stessa storia tradizionalmente concepita, per cui il materiale musicale diventa fonte storica a tutti gli effetti, ampliando i contenuti veicolati attraverso i tradizionali strumenti didattici. Preliminarmente a un discorso più approfondito sul rapporto tra musica e didattica della storia, che sarà affrontato nel prossimo capitolo, è necessario delineare ancor più nello specifico una dimensione educativa della musica che la proietti in una dimensione interdisciplinare e di sostegno ad una didattica disciplinare innovativa.

Dimensione educativa della musica – Riguardo alle qualità formative della musica, Biasutti nota come queste siano evidenziate da diversi autori: da chi ritiene che l'insegnamento della musica *“stimoli capacità di base quali la concentrazione, il contare, l'ascolto, l'autodisciplina e la cooperazione tra studenti*; a chi sostiene che la musica *“promuove la comprensione e lo sviluppo del linguaggio, la capacità di richiamare le informazioni, rafforza la creatività e*

¹⁶⁸ Chambers I., *op. cit.*, pp. 205-208.

*crea un ambiente più favorevole all'estensione di apprendimenti in altri settori disciplinari*¹⁶⁹.

Attraverso le riflessioni della Avanzini si può comprendere come la musica possa essere più che uno strumento, un modo per comprendere il mondo e creare una convergenza tra sensi e razionalità. La premessa è che *l'uomo conosce solo se desidera farlo e asseconda questo desiderio, solo se desidera veramente organizzare e dare un significato a se stesso dentro il mondo di cui è parte integrante*¹⁷⁰.

La musica, quindi, può essere molto utile all'educazione, non soltanto come uno dei tanti stimoli tecnico-pratici e, quindi, in funzione di strumento e/o linguaggio trasmissivo di valori e nozioni, ma soprattutto per *“la capacità che essa ha di sviluppare, in una maniera del tutto peculiare, le nostre griglie conoscitive”*¹⁷¹. Una tale visione, concorda con quanto detto in precedenza, poichè implica necessariamente un ripensamento del concetto tradizionale di educazione, per cui l'atto educativo ha la funzione di offrire gli strumenti esistenziali e conoscitivi per consentire all'uomo di comprendere e vivere il mondo *affrontando le proprie paure ed inseguendo i propri desideri*. In una tale prospettiva, quindi, accettando l'idea che la musica possa essere portatrice di un modo originale di attivare delle dinamiche conoscitive che permettano di relazionarsi al mondo in una dimensione sia razionale che emotiva, si può anche accettare l'idea che “l'educazione ha bisogno della musica”, ma di una musica che non sia semplice espressione estetica e oggettivamente definibile. Comprendere e sentirsi parte del mondo, non è quindi un'accettazione passiva di conoscenze predeterminate, ma significa una continua elaborazione creativa divenendo così un atto di fuga e di ritorno ad una realtà con cui rapportarsi soggettivamente e dando centralità alla relazione. La musica aiuta a fare ciò e, come sostiene ancora la Avanzini, *“ha in sé una natura profondamente educativa che le permette di contribuire attivamente alla definizione epistemologica della pedagogia e delle scienze dell'educazione in generale*.

¹⁶⁹ Biasutti M., *Creare musica a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p.18.

¹⁷⁰ Avanzini A., *La musica – Una dimensione educativa*, Pitagora Editrice, Bologna, 2001, p. VII.

¹⁷¹ *Ivi.*, p.2.

Questa sua capacità viene amplificata a dismisura, peraltro, dalla peculiarità che le è propria di trasmettere e rielaborare, in maniera capillare e diffusiva, le regole di un gruppo, attraverso la continua rimessa in gioco del background emotivo e culturale di quel gruppo. Non si può quindi prescindere dalla componente educativa, strutturale alla musica, e dalla sua capacità, necessaria all'uomo per la sua stessa sopravvivenza, di restituire un senso, attraverso canali che non sono gli stessi del ragionamento logico-razionale, ma che comunicano emotivamente al gruppo un senso di coesione, di identità, di autentico significato. Nello stesso tempo, inoltre, restituiscono al singolo uomo quello che comunemente si definisce un motivo per vivere.”¹⁷²

La Avanzini ci proietta in una dimensione educativa in cui la musica può e deve avere un ruolo fondamentale perché possiede delle caratteristiche che la rendono unica. Attraverso il ritmo, la musica diventa narrazione¹⁷³ della nostra quotidianità e del mondo che ci circonda, attivando quella dinamica definita “della fuga e del ritorno”, alla ricerca di un ultrapaese, un mondo magico i cui astrarsi per ritrovare in questa realtà la propria dimensione individuale¹⁷⁴. La narratività e il modello della fuga e del ritorno rendono anche più semplice creare una continuità e dare un senso al nostro passato, al presente e al futuro. L'educazione dovrebbe, infatti, mirare all'emancipazione dell'individuo, a garantirgli la possibilità anche di auto-formarsi, ma in continua relazione con il mondo, affrontando l'ignoto e l'instabilità e in ciò, sostiene la Avanzini, *“la musica ha un valore essenziale perché dà un ritmo all'ignoto, all'infinito e ci*

¹⁷² *Ivi*, p.5.

¹⁷³ La narrazione è qui concepita non come semplice racconto, ma come mezzo attraverso il quale costruire la propria individualità e sentirsi parte di un ambiente socio-culturale, un modo di pensare che aiuta a collocarci nel mondo, come sostiene Bruner, diverso dal pensiero logico-scientifico. Per Bruner, infatti, *“ci sono due tipi di funzionamento cognitivo, due modi di pensare, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà. Questi due modi di pensare, pur essendo complementari, sono irriducibili l'uno all'altro. Qualsiasi tentativo di ricondurli l'uno all'altro o di ignorare l'uno a vantaggio dell'altro produce inevitabilmente l'effetto di farci perdere di vista la ricchezza e la varietà di pensiero. Ognuno di questi tipi di pensiero, inoltre, possiede principi operativi propri e propri criteri di validità. Altrettanto radicalmente diverse sono le loro procedure di verifica. Un buon racconto e un'argomentazione ben costruita rappresentano due generi di cose ovviamente molto diversi tra loro”*. Da Bruner J. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2000, p.15.

¹⁷⁴ Avanzini A., *op. cit.*, pp.8-22.

*mette in relazione con esso. Ci aiuta cioè ad umanizzare lo spazio e il tempo dando loro un ritmo personale*¹⁷⁵. Il concetto di disarmonia diventa, quindi, centrale nello stimolare anche il desiderio di conoscenza, di cercare continuamente nuovi equilibri e di rimetterli in discussione ogni volta che nuovi stimoli destabilizzano il soggetto. L'ignoto, quindi, non è una paura a cui sottomettersi, ma deve essere stimolo a ricercare risposte e a sperimentare sempre nuovi modi per adattarsi ad una realtà in continua evoluzione. Ragionare in quest'ottica implica necessariamente il mettere in discussione una visione dell'educazione che significhi solo trasmissione di saperi e imposizioni di regole ed invece, *educando con la musica si evitano i rischi di imporre un modello culturale, di imporre regole e costrizioni, sempre più strette e senza significato. Quello che la musica oggi può restituirci non è dunque un modello di regole, cui obbedire ossequiosi, ma il senso stesso della regola, il suo valore...* inoltre, la musica può permettere *il contatto fra l'universo e l'individuo, restituendo il senso del magico della vita, il piacere di conoscere consapevolmente; e nello stesso tempo, ci insegna ad accettare il mistero del mondo.*¹⁷⁶

Chiaramente oltre ad una visione nuova e dinamica del concetto di educazione è necessaria anche una definizione della musica che può essere utile in un contesto educativo. Non si tratta di elencare generi musicali più o meno educativi o di dare maggiore o minore importanza alla musica del passato o a quella attuale; bisogna innanzitutto ancorare la musica alla realtà in cui viviamo, considerare quelle musiche che abbiano una funzione sociale, che entrino in contatto con le persone, altrimenti vengono imposti generi e prodotti musicali che si ha la presunzione di ritenere più degni di importanza. Una musica che sia autenticamente educativa, invece, non è un sapere definito da trasmettere acriticamente, ma è qualcosa che va oltre il concetto di arte e linguaggio, è un modo per conoscere il mondo che tiene insieme la dimensione emozionale e razionale poiché, come sostiene ancora la Avanzini, *“l'emozione è una consapevole conquista; emozionarsi significa...utilizzare la musica per*

¹⁷⁵ Ivi, p.16.

¹⁷⁶ Ivi, pp.19-20.

esprimere un bisogno, un desiderio, qualcosa che è autenticamente parte del soggetto in questione".¹⁷⁷ Inoltre, facendo leva sulla sua dimensione emotivo-affettiva e sulla sua forza espressiva, la musica manifesta il suo *elevato valore socializzante*, sollecitando una comunicazione tra soggetti diversi per estrazione sociale e culturale¹⁷⁸.

Il rock, e più in generale la popular music, possiede delle caratteristiche importanti per liberarsi da una concezione della musica che ne consideri il solo lato estetico e tecnico-nozionistico, e per essere utile in un contesto educativo. Secondo la Avanzini, tali caratteristiche sono¹⁷⁹: l'*immediatezza* e la *volontà di comunicare*, che garantiscono il coinvolgimento emotivo e l'attenzione alla relazione tra individui diversi, sottolineando il significato di valori quali l'uguaglianza e la democrazia; una forte *densità spazio-temporale*, che permette una riflessività lontana nel tempo e nello spazio e che consente una fruibilità in diversi ambienti e in diversi momenti (si pensi ad un concerto o alla possibilità di ascoltare musica in una stanza attraverso cd, radio o computer); il *senso del magico*, che permette di andare oltre una realtà misurata e dogmatica, non negandola, ma ritornando ad essa arricchiti da stimoli conoscitivi che il rock è in grado di offrire.

Ritornando ad una dimensione più strettamente scolastica, è chiaro che il contributo che la musica può offrire rientra in una concezione diversa dall'insegnamento trasmissivo, nozionistico e strettamente improntato su un'ottica scientifico-razionale, per promuovere invece la relazione, il confronto, la sperimentazione di altre vie, la scelta degli oggetti di conoscenza, la maturazione di uno spirito critico per orientarsi in un mondo sempre più ricco di input, spesso disorganizzati e non facilmente decifrabili. Chiaramente ciò significa anche sapersi orientare nell'universo musicale e sonoro in cui siamo quotidianamente immersi, per cui non è tanto necessario alfabetizzare sui generi, sugli autori e sulle caratteristiche armoniche, notazionali e di sintassi musicale, quanto sugli strumenti utili a conoscere, per cui: *ciò che è essenziale è saper offrire agli alunni quello strumento musica affinché se ne possano*

¹⁷⁷ Ivi., p.33.

¹⁷⁸ Biasutti M., *op. cit.*, p.17.

¹⁷⁹ Avanzini A., *op. cit.*, pp.66-98.

*servire poi in maniera autonoma. Questo significa, innanzitutto, familiarizzare con quella narratività, quel ritmo, quella fuga e ritorno che costituiscono l'anima educativa della musica. Inoltre, ciò che conta è offrire ai bambini prima, ai ragazzi poi, la possibilità di trovare nella musica uno strumento per conoscere se stessi e il mondo.*¹⁸⁰

La Avanzini propone, infine, quelli che dovrebbero essere gli obiettivi e le competenze da sviluppare per *pensare in musica* in un contesto educativo e formativo nuovo¹⁸¹. Riguardo agli alunni: *saper leggere il mondo attraverso la musica*, osservando il profondo legame tra musica e società e sviluppando una curiosità relativa alla contestualizzazione spazio-temporale dei brani; *saper collegare l'esperienza musicale alla propria dimensione storica e spaziale*, in ciò gioca un ruolo essenziale la pluralità di repertori e di input sonori; *saper ascoltare*; *saper pensare in musica*, poiché la musica è capace di offrire nuovi spunti per allargare le proprie griglie conoscitive e per intrecciare due fondamentali aspetti utili alla conoscenza che sono emozione e ragione. Riguardo agli insegnanti, invece, è necessario porre attenzione su: la competenza educativa, privilegiando un continuo feedback tra alunni ed insegnanti, e istaurando in tal modo una proficua relazione educativa; competenza didattica, ponendo attenzione sui metodi attraverso i quali si trasmette la conoscenza, che generano già di per sé conoscenza; competenza musicale, e quindi la possibilità di spaziare all'interno di un universo musicale non delimitato, avendo competenze tecniche utili all'insegnamento che siano mezzi e non oggetti educativi; competenza storica, attraverso la quale le musiche del mondo siano colte nella giusta dimensione storica e quindi spazio-temporale.

¹⁸⁰ Ivi, pp.111-113.

¹⁸¹ Ivi, pp. 115-119.

CAPITOLO 2

MUSICA, STORIA E DIDATTICA

Aspetti psicologici e sociali emergenti dalla popular music.

Riferimenti normativi, indicazioni e direttive - Preliminarmente ad un discorso più specifico sul rapporto tra musica e didattica della storia, sembra opportuno essere introdotti ad un quadro, seppur sintetico, degli approcci e delle indicazioni più recenti che in ambito politico-istituzionale soprattutto italiano, hanno valorizzato o discusso sul tema dell'importanza della pratica musicale in ambito educativo e didattico.

Il *Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica*, costituito dal Ministero della Pubblica Istruzione italiano nel luglio 2006, ha come principale finalità quella di incentivare una maggiore presenza della pratica musicale nel sistema scolastico. La musica, infatti, promuove l'integrazione delle diverse componenti della personalità, quella *percettivo-motoria*, quella *cognitiva* e quella *affettivo-sociale* (D.M. 28 luglio 2006) e viene vista pertanto come una componente fondamentale per la formazione e la crescita dei cittadini. La scuola, quindi, deve favorire lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno. Il comitato, inoltre, ha evidenziato la necessità di elaborare e promuovere concrete azioni che mettano in proficua relazione le istituzioni scolastiche con gli enti e gli attori presenti nei diversi ambiti territoriali e, attraverso le *“Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado”* (Marzo 2009), ha dichiarato come obiettivo primario da raggiungere nello sviluppo della pratica e della cultura musicale il *“...fornire agli alunni una sempre maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale, offrire loro una ulteriore possibilità di conoscenza ed espressione di sé, razionale ed emotiva, metterli in relazione fattiva e consapevole con altri soggetti”*.

Le ragioni di tale obiettivo concordano con quanto evidenziato nelle premesse del presente lavoro di ricerca, in modo specifico con la necessità di fornire agli studenti e giovani cittadini gli strumenti di codifica del linguaggio e del messaggio musicale, *“in quanto chi frequenta oggi la scuola cresce in un mondo fortemente influenzato dalla presenza della musica come veicolo di*

comunicazione”¹⁸².

D'altra parte, anche la direttiva del 13 marzo 2007, emanata dall'ex ministro Fioroni, ha sottolineato l'importanza di incentivare iniziative finalizzate alla diffusione della cultura e della pratica musicale in ambito scolastico.

Non mancano, infine, studi e ricerche¹⁸³ che mettono in evidenza, da un lato, la necessità di continuare a promuovere laboratori musicali nelle scuole al fine di favorire la conoscenza del linguaggio musicale e, dall'altro, le possibilità offerte dall'educare *attraverso* la musica. Nell'ottobre del 2008, si è svolto a Piacenza un convegno nazionale sul tema *“La Musica nella formazione della persona”*, ad ulteriore conferma del forte interesse mostrato dalle istituzioni scolastiche, universitarie e politiche nel promuovere studi e ricerche sul valore formativo della musica e nello specifico per la formazione dell'identità.

Nelle *“Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi Liceali”*¹⁸⁴, è possibile rilevare i più recenti orientamenti ministeriali nell'ambito della scuola secondaria di II grado, relativamente a tutti gli ambiti disciplinari e quindi anche alle discipline storiche e a quelle musicali.

Con riferimento all'insegnamento della Storia è evidenziato che *“uno spazio adeguato potrà essere riservato ad attività che portino a valutare diversi tipi di fonti, a leggere documenti storici o confrontare diverse tesi interpretative: ciò al fine di comprendere i modi attraverso cui gli studiosi costruiscono il racconto della storia, la varietà delle fonti adoperate, il succedersi e il contrapporsi di interpretazioni diverse”* ed, inoltre, che alcuni temi cruciali, come l'esperienza della guerra, la società e la cultura nell'epoca del totalitarismo, il rapporto fra intellettuali e potere politico, devono essere trattati in *“maniera interdisciplinare”*.

¹⁸² Dalle *“Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado”* del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica, marzo 2009.

¹⁸³ Tra i vari studi e ricerche si citano, a titolo esemplificativo, il progetto VALMUSS (Valutazione Laboratori Musicali nel Sistema Scolastico), le cui ricerche si sono focalizzate sulla valutazione dei processi attivati dall'introduzione e dalla diffusione dei laboratori musicali introdotti dal progetto speciale musica (finanziato dalla legge 440/97) e il monitoraggio promosso dal Co.Re.Mus di concerto con l'IRRE Campania nel 2003/2004.

¹⁸⁴ Emanate facendo riferimento all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.

Da un punto di vista metodologico, è sottolineata la necessità *“che ciò avvenga nella chiara consapevolezza della differenza che sussiste tra storia e cronaca, tra eventi sui quali esiste una storiografia consolidata e altri sui quali invece il dibattito storiografico è ancora aperto”*.

Nel parere espresso dal CNPI (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione)¹⁸⁵ sulle Indicazioni appena richiamate, vanno evidenziati in questa sede alcuni rilievi critici e suggerimenti: innanzitutto, viene sottolineata la necessità di porre maggiore attenzione all'acquisizione di competenze *“nell'analisi dei codici (linguistico, matematico, musicale e grafico) e nel loro uso”*, quale *presupposto trasversale* utile nell'ambito sia del percorso scolastico, sia lavorativo e più in generale *“per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita”*, con particolare riferimento all'ambito musicale, invece, il parere del CNPI richiama all'attenzione quanto dal lui già espresso nel 2009 sull'importanza di considerare *“la storia della musica, come storia delle idee e del loro concretizzarsi in comportamenti ed orientamenti della società civile”*, essendo parte integrante della storia dell'Occidente, e che quindi *“ripercorrerla oggi consente di acquisire idealità e valori che hanno ispirato l'Europa nella evoluzione della sua civiltà e di accedere a modelli di comunicazione che aprono a nuovi scenari”*. Inoltre, nelle stesse considerazioni è posta l'attenzione sull'importanza di educare all'ascolto in una dimensione che non sia soltanto fruitiva¹⁸⁶, ma che coinvolga anche la dimensione produttiva ed esecutiva in termini di elaborazione personale dei prodotti poiché, *“al pari degli altri linguaggi, la produzione musicale possiede una sintassi ed una peculiare modalità espressiva e, come avviene per ogni altro codice della comunicazione, va acquisita attraverso ascolto, lettura e produzione”*.

Pertanto è lecito affermare che le Indicazioni nazionali del 2010, in riferimento alla musica come disciplina e come linguaggio, non hanno prodotto novità

¹⁸⁵ Tale parere è stato redatto dal CNPI in data 28-04-2010 (MIURAOODGOS Prot. n. 3249).

¹⁸⁶ Con particolare riferimento alla dimensione della fruizione, nei pareri del CNPI è espresso che al quinto anno del Liceo musicale *“non può prevedersi un accostamento alle musiche di tradizione orale senza un approccio critico alla musica popolare e di consumo, in stretto rapporto con la musica d'arte per la formazione di un fruitore attento e critico”*.

sostanziali rispetto al passato. Infatti, da un lato, nelle tradizionali tipologie liceali la musica continua a non avere una dimensione né disciplinare, né interdisciplinare; dall'altro, invece, la creazione di un liceo musicale punta esclusivamente ad una formazione tecnicistica, non venendo incontro alle esigenze di cui si è parlato nei precedenti capitoli relativamente all'educazione all'ascolto e ad un processo di alfabetizzazione musicale che non può essere relegato solo alla scuola secondaria di I grado.

Tra l'altro, l'importanza della fruizione musicale e del "fare musica" anche nei diversi tipi di scuola secondaria superiore (quindi non solo nel liceo musicale), in continuità con la pratica musicale già esercitata nei gradi precedenti, è stata sottolineata dal *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* già nelle "*Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado*" su menzionate¹⁸⁷.

Con il Decreto del 22 agosto 2007, il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato le *Linee guida* sull'obbligo di Istruzione, da cui è possibile estrapolare alcune indicazioni generali in cui inquadrare anche il rapporto tra musica e storia. Infatti, si esorta che i collegi dei docenti attivino una riflessione sulle modalità operative dell'azione didattica, tenendo presenti alcuni aspetti fondamentali, quali; l'individuazione di strategie funzionali all'*interazione disciplinare*, al fine di ovviare alla frammentazione dei saperi; l'approfondimento degli aspetti caratterizzanti i quattro assi culturali (quello dei *linguaggi*, *matematico*, *scientifico-tecnologico* e *storico sociale*), promuovendo, tra le altre, le capacità di individuare collegamenti e relazioni e di acquisire ed interpretare l'informazione; la necessità di utilizzare gli spazi di *flessibilità* sia *curricolare*, sia *organizzativa*.

Nella sostanza, le linee guida hanno la finalità di promuovere "*la transizione dall'impianto curricolare di tipo disciplinare a quello basato sulle competenze e*

¹⁸⁷ Tale orientamento è in linea con quanto affermato in una *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (18/12/2006 - 2006/962/CE, punto 8). Nello specifico viene evidenziata la "*consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive*".

sui risultati di apprendimento”, facendo altresì riferimento all'autonomia di ricerca di cui al decreto del Presidente della Repubblica n.275/99.

Le ricadute da un punto di vista formativo sono evidenti e, come espressamente inserite nel documento, riguardano: il superamento della dimensione settoriale dell'insegnamento; l'individuazione di metodologie idonee per collegare i saperi disciplinari e gli assi culturali; la valorizzazione degli intrecci tra gli assi culturali (nel caso specifico della presente ricerca tra l'asse dei linguaggi e quello storico sociale).

Una premessa importante riguarda la necessità di realizzare un'inversione di tendenza netta rispetto al modo tradizionale di intendere l'insegnamento, secondo un'ottica trasmissiva e nozionistica, ancora radicato in gran parte del corpo docente, nonostante le indicazioni provenienti dalla riflessione pedagogica e dalle riforme scolastiche siano spesso di segno contrario.

Bianca Gallo rileva come il concetto di rigida conformità a norme che reprimono la spontaneità individuale sia stato fortemente messo in discussione dai più recenti orientamenti in ambito educativo che di contro privilegiano una scuola aperta e che abbia come principale obiettivo il *“liberare l'individuo dai vincoli delle norme per cui il compito dell'educatore consiste sostanzialmente nel permettere l'espressione spontanea”*¹⁸⁸.

Musica e didattica della storia - L'utilizzo della musica in ambito didattico e in diverse discipline è stato finora relegato a episodiche iniziative individuali. Tuttavia, alla luce dell'attuale necessità di ridefinire metodi d'insegnamento e pratiche educative che tengano conto dell'importanza di creare un ponte tra gli ambiti dell'informale, del non formale e del formale, e quindi anche tra le esperienze del vissuto quotidiano e la capacità di codificarle e decodificarle, la musica potrebbe avere un ruolo importante sia per la didattica disciplinare che interdisciplinare in qualità di linguaggio divergente, in alternativa o in modo complementare al linguaggio verbale.

¹⁸⁸ Gallo B., *Neuroscienze e apprendimento*, Ellissi, Napoli, 2003, p.149.

In linea con la necessità generale di realizzare un'inversione di tendenza netta rispetto al modo tradizionale di intendere l'insegnamento, secondo un'ottica trasmissiva e nozionistica, nell'ambito specifico della didattica della storia una premessa essenziale è quella di sostituire tale logica con il modello della mediazione didattica, in cui il docente funge da mediatore al fine di indirizzare gli alunni a compiere le operazioni cognitive necessarie a costruire la conoscenza storica attraverso delle fonti selezionate con criteri didattici.

A tal proposito, Flavia Marostica¹⁸⁹ sostiene che per agevolare, facilitare e aiutare la trasformazione del sapere disciplinare (inteso come repertorio di contenuti, come modalità di organizzazione concettuale, ma anche come insieme di procedure logiche e metodologiche e di linguaggio) in attività di apprendimento, è fondamentale la *mediazione tra saperi esperti e saperi quotidiani, tra saperi formali e bisogni degli studenti*, predisposta e realizzata dal docente nella *progettazione* e nell'*attuazione* dell'esperienza di apprendimento. Inoltre, evidenzia la distinzione tra la *mediazione tradizionale*, incentrata principalmente sulla lezione frontale e sulla trasmissione *erga omnes* considerati *tutti eguali* (centralità del docente), e la *mediazione individualizzata e/o personalizzata*, basata su una pluralità di interventi attraverso cui migliorare il lavoro quotidiano in classe con la finalità di supportare la "*costruzione di conoscenze, avendo attenzione ai diversi stili cognitivi ed emotivi*" (centralità della persona in apprendimento). Una mediazione realmente efficace si realizza attraverso alcune condizioni fondamentali quali: l'*intenzionalità* (riguardo alla volontà del docente di entrare in relazione con i soggetti in apprendimento), la *trascendenza* (la possibilità di aprirsi a nuovi bisogni e nuovi orizzonti, individuando gli strumenti che consentano di sviluppare l'abitudine alla flessibilità) e il *significato* (motivare le scelte didattiche individuando e comunicando attentamente gli obiettivi). Inoltre, è necessario considerare la mediazione come un'attività di ricerca didattica e come un'occasione di sviluppo della relazione educativa.

¹⁸⁹ Marostica F., *La mediazione didattica*, p.1-5, materiale disponibile sul sito web <http://www.storiairreer.it/> gestito dall'Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna - IRREER.

Dalle “Tesi sulla didattica della Storia”, redatte dal comitato direttivo dell’associazione Clio ’92¹⁹⁰, si evince che non è più corretto considerare la Storia come materia al singolare, ma che è necessario parlare di insegnamento ed apprendimento delle “storie”, da quelle generali alle microstorie, in quanto tutte utili a fornire specifiche occasioni per la costruzione di competenze e di conoscenze. In questa logica è necessario privilegiare la pluralità delle interpretazioni sui fatti storici aprendosi al dibattito storiografico e alla molteplicità delle fonti¹⁹¹.

Da un’istruzione basata su saperi disciplinari standardizzati, si passa ad un’educazione basata sulla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi, che dia senso ai saperi stessi e ne promuova una visione sistemica.

Nelle “Tesi sulla didattica della storia” vi sono poi altri due elementi da mettere in luce: la necessità di promuovere atteggiamenti affettivamente positivi verso la storia, attraverso il rafforzamento della padronanza di competenze già acquisite o da acquisire al fine di sollecitare le sfere emozionali e motivazionali; l’importanza di realizzare un curriculum centrato principalmente sulla formazione delle capacità, al fine di compiere operazioni cognitive utili ad un’acquisizione critica della conoscenza.

Tali considerazioni vanno rapportate alla consapevolezza che il mondo scolastico deve necessariamente confrontarsi con i saperi non formali ed informali di cui i suoi protagonisti sono portatori, in quanto essi condizionano significativamente le modalità con cui ci si rapporta ai saperi formali

¹⁹⁰ Le “*Tesi sulla didattica della storia*” sono state presentate in occasione della seconda Assemblea Nazionale dell’Associazione Clio ’92 (Bellaria, dicembre 1999) per delineare i principi a cui i membri dell’Associazione intendono ispirare le attività all’interno dei gruppi di ricerca. L’associazione, composta da insegnanti e ricercatori nell’ambito della Didattica della Storia, è qualificata alla formazione del personale della scuola con D.M. 4.3.2003.

¹⁹¹ Tra l’altro questo aspetto è sostenuto già nelle “*Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*”, redatte dal Ministero dell’Istruzione nel settembre del 2007, in cui viene sottolineata la necessità di sviluppare la competenza di ricavare informazioni storiche da fonti di vario genere (p. 86). Da queste stesse indicazioni (pur non essendo specifiche per la scuola secondaria) ne consegue la necessità di garantire un’offerta formativa nella scuola secondaria che sia in continuità con il precedente percorso per cui “*Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un’identità consapevole e aperta.*”

disciplinari¹⁹², fermo restando che *“il mondo esterno entra nella scuola, ma per essere elaborato e all'occorrenza modificato”*¹⁹³.

In definitiva, poiché la storia si contraddistingue come sapere complesso e dipendente dall'intenzionalità degli individui che la ricostruiscono¹⁹⁴, la *“risposta più corrispondente a questa fisionomia della disciplina”* sembra essere quella di una didattica plurale, che sappia praticare strade diverse di insegnamento.

Come sostenuto da Albarea¹⁹⁵, le prospettive di autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche hanno lo scopo di far in modo che le proposte esterne condizionino positivamente ed in modo più determinante la programmazione scolastica interna (ad esempio, attraverso accordi e convenzioni con soggetti pubblici e privati) in modo da strutturare interventi ricchi di spunti e capaci di creare un confronto col mondo esterno.

La realizzazione di tutto ciò può avvenire attraverso la creazione di *“progetti multi e interdisciplinari, multiculturali e poliespressivi (anche in collaborazione con le scuole di altri paesi europei), nello scambio di esperienze, nei viaggi guidati di istruzione, nell'introduzione di insegnamenti opzionali aggiuntivi, nell'attività di consulenza, di counseling pedagogico, nell'aggiornamento culturale e professionale, nella sperimentazione di metodi e tecnologie educative e didattiche.”*¹⁹⁶

Quindi anche la ricerca attraverso e sulla musica può costituire un'occasione formativa importante poiché favorisce le *funzioni intuitive, percettive, concettuali, valutative*, promuove *capacità, attitudini, operazioni mentali e interessi* che rappresentano degli elementi centrali ed utili in molteplici itinerari educativi caratterizzanti diverse discipline ed ambiti di ricerca.

¹⁹² *Memorandum sull'Istruzione e la Formazione permanente*, Documento dei lavori e dei servizi della Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, Ottobre 2000.

¹⁹³ Avanzini A., *op. cit.*, p.99-100.

¹⁹⁴ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione - settembre 2007 – p.82.

¹⁹⁵ Albarea R., *Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*, Franco Angeli, Milano, 1996, p.116.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

Come sostiene ancora Albarea, “è il problema dei riporti, delle capacità pervasive, della trasferibilità dei concetti, della formazione di disposizioni all’apertura, al confronto e ai rapporti di collaborazione e interazione.”¹⁹⁷

Nello specifico della didattica della storia, Ivo Mattozzi, attraverso la sua attività di riflessione e di ricerca, ha posto l’accento in alcuni suoi contributi¹⁹⁸ sui seguenti elementi:

- Rielaborazione del concetto di fonte storica in relazione anche agli ambiti extra-scolastici ed extra-scientifici (sintesi tra formale, non formale ed informale);
- Superamento del metodo d’insegnamento manualistico;
- Educazione ad un sapere multidimensionale che deve sempre verificare criticamente le proprie fonti;
- Guardare al passato attraverso interrogativi che sorgono da esigenze del mondo attuale.

La produzione di testi e ricerche condotte da storici e musicologi è fitta di esempi che illustrano come la musica possa qualificarsi come vera e propria fonte storica e storiografica, attribuendole così il ruolo di “*ulteriore punto di vista*” sui fatti storici nelle dimensioni sia individuale, sia collettiva.

Tra questi autori, inoltre, c’è chi ha analizzato le difficoltà che frenano ancor oggi un uso scientifico della musica in ambito didattico. Peroni, in un suo lavoro¹⁹⁹, espone le principali cause di seguito sintetizzate:

- La *complessità del documento musicale*, elemento che conduce ad una importante riflessione: è necessario, infatti, avviare un processo di formazione che investa in modo particolare il corpo docente e

¹⁹⁷ *Ivi*, p.114.

¹⁹⁸ Cfr. Mattozzi I., *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, in Menegazzi A. (a cura di), *Fare storia con l’archeologia*, Raccolta di testi delle lezioni di aggiornamento per insegnanti, Quaderni del museo I, Museo di scienze archeologiche e d’arte, Dipartimento di scienze dell’antichità dell’Università di Padova, Padova 1998, pp. 129-138.; Mattozzi I., “*La ricerca storico didattica e l’uso delle fonti*”, relazione in “Bellunesi nel mondo”, Belluno, 20 novembre 1998; Mattozzi I., *Sull’utilità della didattica della storia*, in *La Didattica*, 1998, N. 3, pp. 74-77.

¹⁹⁹ Peroni M., *Il nostro concerto - La storia contemporanea tra musica leggera e canzone popolare*, Bruno Mondadori, Milano, 2005.

conseguentemente gli studenti, per dotarli di strumenti di analisi delle esperienze e dei prodotti musicali, in modo da riuscire a cogliere il senso globale maturato dall'incontro di diversi elementi quali: testo, voce, sonorità e simbolismi radicati nei diversi contesti socio-culturali.

- La difficoltà di rappresentare/tradurre, attraverso il linguaggio scritto e parlato, le informazioni di carattere musicale. Ciò attiene una dimensione più strettamente interpretativa, per cui, in una nuova prospettiva didattica, vi è la necessità di qualificare positivamente in un contesto scolastico quei linguaggi divergenti che appartengono oggi quasi esclusivamente all'extra-scuola, di cui il linguaggio musicale ne è uno dei principali esempi.
- Il preconetto, appartenente alla maggior parte degli storici, che la musica non abbia le caratteristiche adatte a misurarsi sul piano scientifico con altre fonti e linguaggi. Tale "preoccupazione" genera la mancanza di analisi formale di una dimensione esistenziale della vita degli uomini e delle donne, ma viene contrastata anche attraverso l'analisi dei diversi contributi scientifici citati o evidenziati nel presente lavoro di ricerca.

Peroni, quindi, nel suo saggio (denso anche di una parte antologica di riferimento) focalizza l'attenzione sulla possibilità di utilizzare la musica come fonte storica scientificamente valida, attraverso una riflessione che conduca l'individuo, anche con l'ausilio degli strumenti tecnologici, ad un'interpretazione in cui si intrecci la prospettiva del singolo con la dimensione sociale, identità e memoria, poiché la musica, oltre a "rappresentare", agisce sulla storia.

"Interrogare storicamente la cultura musicale di una collettività in un dato periodo significa molto di più che concedersi un viaggio nella memoria: adeguatamente sollecitata dalle nostre domande, questo tipo di fonte ci mette in contatto con l'identità profonda di quella

*collettività, la sovrapposizione di modelli culturali diversi,
la tensione tra quelli vecchi e quelli nuovi”.*²⁰⁰

Il canto, ad esempio, è una delle forme più rilevanti della rappresentazione emotiva e simbolica della politica: *“Testimonianza di adesione a un ideale, espressione di una fede politica, modalità che conferma ed esalta il senso di appartenenza e comunione a un gruppo”.*²⁰¹

È limitante quindi considerare i canti sociali esclusivamente come un corpus di versi e musica, poiché scandiscono lo svolgersi della politica, ne sottolineano gli eventi principali, ne accompagnano l'evoluzione; è un modo per gli uomini di rappresentare la propria partecipazione alla vita politica.

“In breve il canto risulta essere un documento utile per capire la storia”, poiché attraverso l'elemento musicale, si carica *“di significati che altri documenti tradizionali utilizzati dallo storico non sempre posseggono”.*²⁰²

²⁰⁰ *Ivi*, p.97.

²⁰¹ Pivato S., *Bella ciao – Canto e politica nella storia d'Italia*, Laterza, Roma-Bari, 2005, p.VII.

²⁰² *Ivi*, p. X.

CAPITOLO 3

MATERIALI PER LA COSTRUZIONE DI UNITA' DIDATTICHE

La Prima Guerra mondiale attraverso i "canti popolari e sociali"

Molto ricco di spunti si presenta il materiale testuale di canti popolari e sociali riferiti al periodo storico che ha caratterizzato l'Italia tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento²⁰³. La scelta di materiale musicale didatticamente rilevante ai fini della didattica della storia ha dunque richiesto una fase di selezione e commento che costituisce parte integrante di un progetto di ricerca-azione che ha visto coinvolti alcuni docenti di discipline storiche, a cui si farà più ampio riferimento nella terza parte del presente lavoro di ricerca.

L'obiettivo di questa fase è proprio quello di far emergere le dimensioni psicologiche e sociali sottese all'evento storico difficilmente rintracciabili nei libri di testo scolastici. Tali dimensioni possono essere comprese in maniera approfondita proprio attraverso l'ascolto critico di testi musicali. In tal senso, l'ascolto della musica in un contesto di didattica della storia, oltre a costituire un fattore motivante rispetto al contesto dell'apprendimento, può assolvere ad una duplice finalità, quella relativa all'approfondimento dei contenuti disciplinari e quella relativa allo sviluppo di una capacità di ascolto critico del brano musicale, con evidenti ricadute nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza attiva.

Al fine di inquadrare quelle realtà politico-sociali che rappresentano lo sfondo in cui sono avvenuti conflitti sociali, eventi e passaggi storici cruciali della storia d'Italia tra fine Ottocento e inizi Novecento, si è ritenuto necessario porre attenzione anche su quei canti sociali e politici che hanno caratterizzato la formazione e la vita dei movimenti e dei partiti politici antagonisti del periodo, poiché non sufficientemente approfonditi nei manuali di storia adottati nelle scuole superiori. Tali movimenti e partiti, infatti, hanno costituito un fondamentale punto di riferimento per la formazione culturale, oltre che politica e sociale, del singolo cittadino.

²⁰³ Il lavoro è stato svolto anche a partire dall'opera di ricerca, analisi e commento realizzata da storici e musicologi in diverse pubblicazioni sul canto sociale e la sua dimensione storica. Tra i principali autori di riferimento si segnalano: Cesare Bermanni, Piero Brunello, Franco Coggiola, Giacomo De Marzi, Roberto Leydi, Edgardo Pellegrini, Stefano Pivato, Antonio Virgilio Savona, Michele Luciano Straniero. Per un dettaglio sulle opere si rimanda alla bibliografia finale.

Contemporaneamente allo sviluppo dei movimenti sociali e popolari di protesta, si sviluppava anche una classe intellettuale molto variegata. Continuava ad esserci una *élite* più conservatrice e alto borghese, come espressione delle classi dominanti, ma cresceva anche un fermento culturale d'ispirazione socialista, o comunque progressista, che si consoliderà poi nella prima metà del Novecento in opposizione al regime fascista, e che fornì al movimento operaio un substrato intellettuale molto importante.

Dal punto di vista istituzionale e politico, le trasformazioni furono determinanti per le dinamiche sociali. Le istituzioni post-unitarie si basarono su un modello di tipo liberale, favorendo così la borghesia capitalistica in costante ascesa, e ciò provocò la nascita del socialismo italiano e la sua adesione all'Internazionale socialista, come risposta da parte delle classi subordinate²⁰⁴. Successivamente, con la svolta autoritaria inferta dal regime fascista, gli obiettivi dei movimenti popolari e rivoluzionari non furono più di carattere esclusivamente economico, ma anche di difesa dei diritti fondamentali.

Canti anarchici, socialisti e comunisti - Il movimento anarchico italiano, che vide la sua costituzione nel 1872, fu fortemente influenzato dall'anarchismo internazionalista bakuniniano. Alla base di tale movimento vi era il desiderio di realizzare una rivoluzione sociale, emancipatrice di tutti gli oppressi, che conducesse ad un avvenire di pace, libertà e giustizia. Per i propri ideali gli anarchici erano pronti ad utilizzare ogni mezzo, dalla propaganda alle armi.

La tradizione anarchica è senz'a dubbio uno dei grandi riferimenti culturali per i canti politici e sociali del periodo in questione e, inoltre, è nota per lo spessore delle liriche e per una produzione quantitativamente notevole.

Volendo evidenziare quelli che sono i temi ricorrenti del repertorio musicale anarchico, è facile riscontrare come questi facciano esplicito riferimento ai temi cardine dell'ideologia e quindi alla necessità, ad esempio, di una Rivoluzione

²⁰⁴ In realtà, fu soprattutto il mondo operaio e contadino del Centro-Nord a riorganizzarsi, creando al suo interno una serie di correnti ideologiche spesso in contrasto tra di loro, come testimoniato dagli scontri avvenuti nella prima Internazionale socialista tra l'area mazziniana, i marxisti e i "seguaci" di Bakunin. L'Internazionale nacque con l'intento di coordinare a livello mondiale i partiti e i movimenti d'ispirazione socialista. Nella prima Internazionale ci furono forti contrasti tra la linea direttiva di Marx e quelle di Proudhon e Bakunin, che condussero all'espulsione, nel 1871, degli anarchici d'ispirazione bakuniniana.

internazionale ed emancipatrice dei lavoratori, degli oppressi, dei diseredati, delle plebi affamate:

*(...) per le vittime tutte invendicate
là nel fragor dell'epico rimbombo
compenseremo sulle barricate
piombo con piombo*

*E noi cadremo in un fulgor di gloria,
schiudendo all'avvenir novella via
dal sangue spunterà la nuova istoria
dell'anarchia.*

Queste due strofe appartengono all'**Inno della rivolta**, scritto da Luigi Molinari, una delle personalità più attive dell'anarchismo italiano di fine Ottocento.

Tra gli altri canti si può inoltre segnalare **Battan l'otto**²⁰⁵, da cui emerge una chiara dimensione rivoluzionaria, attuabile attraverso il ricorso alle armi per lottare contro la società degli oppressori, rappresentati dalla nascente borghesia capitalista. Di seguito una delle sue strofe più rilevanti:

*(...) Verrà quel giorno che la dovrai pagare
verrà quel giorno della rivoluzione
ma verrà quel giorno della rossa bandiera
infame società dovrai pagare (...).*

Ma in realtà molti canti anarchici, come detto in precedenza, aspirano ad un'avvenire di pace, di libertà e giustizia sociale tra gli oppressi, e ciò risulta

²⁰⁵ Canto raccolto in uno dei centri di maggior tradizione anarchica, San Giovanni Valdarno. Secondo alcuni ricercatori risalirebbe al primo decennio del Novecento.

evidente in uno dei canti più conosciuti del repertorio anarchico, **Addio a Lugano**,²⁰⁶ in cui si canta:

*(...) Banditi senza tregua andrem di terra in terra
a predicar la pace ed a bandir la guerra:
la pace fra gli oppressi, la guerra agli oppressor (...).*

C'è, inoltre, un vasto repertorio di canti in cui è raccontata la quotidianità della lotta sociale e dove, nello specifico, si denunciano le persecuzioni, si condanna lo Stato autoritario e l'arroganza degli oppressori, e si esalta il coraggio dei propri combattenti. Anche solo il cantare tali canzoni costituiva un atto di coraggio, poiché le autorità erano ben coscienti della facile diffusione degli ideali anarchici attraverso la musica e per questo si rischiava l'arresto. Fortunatamente questi canti erano facilmente veicolati nei luoghi di aggregazione delle classi subalterne, come ad esempio le osterie, ed inoltre i testi si poggiavano su melodie già famose come la *Marseillaise* e il *Nabucco* di Verdi.

Forse una delle caratteristiche principali del movimento anarchico e della sua dimensione ideale è rappresentata dall'*internazionalità*. In musica questa componente è stata espressa attraverso canti molto conosciuti come, ad esempio, l'**Inno dell'Internazionale** e gli **Stornelli d'esilio** composti da Pietro Gori, dove si canta:

*(...) Nostra patria è il mondo intero
nostra legge è la libertà
ed un pensiero
ribelle in cor ci sta (...).*

I canti anarchici, inoltre, sono rappresentativi anche di un linguaggio colto, prodotto sia da un folto gruppo di intellettuali ed ideologi, sia da quei lavoratori

²⁰⁶ L'autore di questo canto è Pietro Gori, il poeta dell'anarchia. Avvocato di Rosignano, fu una delle personalità più autorevoli del movimento anarchico di fine Ottocento per la sua intensa attività propagandistica e letteraria.

più impegnati ed alfabetizzati, grazie ai quali si apprendevano le notizie di cronaca dalla lettura dei giornali socialisti nelle associazioni dei lavoratori. È sicuramente uno dei principali meriti della cultura anarchica, come di quella socialista e comunista, l'aver contribuito in modo decisivo all'alfabetizzazione delle masse popolari italiane.

Spostando l'attenzione sullo specifico della cultura socialista, invece, va evidenziato che in Italia si consacrò in maniera più istituzionalizzata nel 1892 con la nascita del partito dei lavoratori italiani, segnando così un distacco dalla ala anarchica.

Il socialismo italiano, grazie ai suoi *leaders* di grande spessore, asservì, come già detto, anche al compito di alfabetizzare le masse operaie e contadine, facilitando in tal modo lo sviluppo dei presupposti culturali di una coscienza di classe. Nacquero così gli ambienti di vita, di socializzazione, di radicamento, di crescita e di solidarietà delle masse popolari come i circoli e le società operaie, le Camere del lavoro e i sindacati, in contrapposizione ai salotti nobiliari e ai caffè alto-borghesi.

Gli argomenti affrontati in questi nuovi ambienti non erano solo di natura politica ed economica, ma riguardavano anche ideali di emancipazione delle donne, di costruzione di rapporti meno gerarchici nelle famiglie e di contrasto con la Chiesa retrograda e reazionaria.

Il movimento socialista italiano visse un periodo di forte sviluppo in epoca giolittiana, quando l'Italia optò per una direzione politico - economica in favore di una intensa industrializzazione di tipo capitalistico. Furono questi gli anni dei grandi scioperi e delle grandi proteste, spesso duramente repressi, fino all'affermarsi del fascismo che annientò completamente ogni forma di opposizione al regime, per cui socialisti, comunisti, anarchici, ma anche i liberali puri, furono costretti a operare con enormi difficoltà nel sottobosco e nell' "illegalità".

Le generazioni dei lavoratori che vissero il periodo a cavallo tra i due secoli, Ottocento e Novecento, pur aderendo maggiormente ai movimenti socialisti e

comunisti,²⁰⁷ non ripudiarono assolutamente la cultura anarchica e soprattutto la sua espressività musicale. Molti dei canti anarchici più significativi, infatti, venivano riproposti, come ad esempio l'*Inno dell'Internazionale*, al fianco di una nuova produzione musicale di matrice antagonista verso le classi dominanti e anche molto descrittiva della sofferenza per le condizioni psicologiche e fisiche in cui si era costretti a lavorare e vivere.

I circoli operai, le Camere del lavoro, i sindacati, erano le casse di risonanza principali per la diffusione di questi canti attraverso i quali si costruiva una forte identità sociale da difendere con orgoglio.

Gli ideali socialisti e comunisti che animarono, ad esempio, l'attività di lotta delle Leghe contadine in val Padana tra il 1900 e il 1914, ne sono un valido esempio. Si incitava a combattere per il socialismo e per la libertà, non solo contro i padroni, ma anche contro i crumiri che facevano il gioco delle classi dominanti. La canzone de **La Lega** è uno degli esempi di queste agitazioni contadine, dove tra l'altro, emerge anche una visione emancipatrice delle donne:

*(...) sebben che siamo donne, paura non abbiamo
per amor dei nostri figli, in lega ci mettiamo
a oilì oilì oilà, e la lega crescerà
e noialtri socialisti, e noialtri socialisti
a oilì oilì oilà e la lega crescerà
e noialtri socialisti vogliamo la libertà (...)*

Canti sul lavoro - Anche attraverso i canti sul lavoro, si acquisiscono una serie di immagini sulla realtà popolare italiana del periodo in questione. È questo un repertorio non necessariamente di stampo politico-sociale, ma rappresentativo della storia di tantissimi lavoratori ed operai del settore agricolo ed industriale.

I canti ritmici, ad esempio, avevano la funzione di accompagnare il lavoro e sostenerne i ritmi e si possono citare a tal proposito le grida ritmiche dei cavaatori di marmo a Carrara e dei marinai delle tonnare siciliane, i canti dei

²⁰⁷ Il Partito Socialista dei lavoratori italiani nasce a Genova nel 1892 escludendo gli anarchici. Nel 1921, poi, ci fu la scissione con l'ala comunista che fondò appunto il Partito Comunista Italiano.

battipali della laguna veneta e gli stornelli di aratura, trebbiatura e mietitura nelle campagne italiane.

Attraverso questi canti sono raccontate anche le trasformazioni avvenute nei sistemi di produzione con il progresso tecnologico e le relative conseguenze dal punto di vista occupazionale e di alterazione degli ambienti di vita e di lavoro. Il canto era quindi uno strumento anche per condividere ansie, esperienze, sofferenze negli ambienti di lavoro, e costruire più in generale una coscienza di classe.

Lo sviluppo economico e produttivo italiano, tra fine Ottocento e prima metà del Novecento, determinò grandi cambiamenti nel mondo del lavoro e nell'ambiente. Lo sviluppo agricolo, ad esempio, modificò notevolmente gli spazi di vita, gli ambienti di lavoro e i paesaggi. Con il *laissez faire* di fine Ottocento si intensificò lo sfruttamento del suolo e, soprattutto nel Nord-Ovest, aumentarono notevolmente i terreni dedicati alla coltivazione del riso. In pochissimi anni le risaie modificarono il paesaggio, lambendo i centri urbani e creando non pochi problemi per la salute pubblica. Con la concorrenza dei risi asiatici, la produzione italiana non risultò più competitiva, anche per la crescente sindacalizzazione degli agricoltori settentrionali, e il liberismo fu arginato con interventi legislativi che avevano tra i vari obiettivi quello di bonificare vaste aree prima dedicate alla pastorizia e alla coltivazione del grano.

Diversa era la situazione nell'Italia meridionale, dove persisteva un'economia agricola fondata ancora sul latifondo. L'agricoltura era dedicata soprattutto a colture cerealicole prodotte con sistemi di bassa qualità, a cui si sommavano i dissesti idrogeologici provocati dall'uomo con il disboscamento, allo scopo di creare soprattutto pascoli, e gli ingenti danni causati dagli eventi naturali, in particolare quelli sismici. Si alterarono così le comunità locali e nacquero i focolai di una protesta sociale, differente da quella del Centro-Nord più politicizzata ed organizzata, che sfociò nel brigantaggio.

Il nuovo stato unitario non seppe affrontare o non affrontò, il divario Nord-Sud, e quindi si contrappose la produttività del triangolo industriale *Torino – Milano – Genova* alla povertà del Meridione.

L'Industrializzazione, intensificatasi durante i primi anni del Novecento, rappresentò un altro elemento di forte trasformazione: essa, infatti, segnò la fine del mondo agro-pastorale e di molte tradizioni contadine e rurali.

Le industrie tessili, ad esempio, provocarono sconvolgimenti sia dal punto di vista ambientale, in quanto vennero costruite accanto ai corsi d'acqua allo scopo di approfittare dell'energia idrica (in questo modo alterarono i paesaggi circostanti), sia dal punto di vista occupazionale, poiché i contadini trovarono certamente un nuovo lavoro come operai, ma continuarono ad essere mal pagati, in quanto l'introduzione del telaio meccanico fece venire meno l'esigenza di una manodopera specializzata.

In ***Guarda là sù la pianüra***²⁰⁸, viene evocata l'immagine di un'Italia in fase di industrializzazione, lacerata da conflitti sociali e in cui lo sciopero era uno dei principali strumenti attraverso i quali gli operai potevano bloccare le attività dei padroni, provocando loro danni economici. Inoltre, viene evidenziato come le logiche di potere affianchino le istituzioni (le forze dell'ordine chiamati "*quelli della lucerna*") ai padroni, cui offrono protezione.:

*Guarda là sù la pianüra
I ciminié fan pa pì füm
E i padrun da la paüra
's fan guerné da cui dla lüm*

*A l'è nòit ant la strà
Le marchese a i sun pà
J'e mak la povra uvriera
Ca travaja nòit e dì,
Ca travaja nòit e dì.*

*Ant l'uffisina ant l'uffisina a i manca l'aria
Ant le suffiütte a i manca 'l pan
Custa vita proletaria
L'uvrié l'uvrié la fa tüt l'an
la fa tüt l'an*

²⁰⁸ Un canto che ha avuto origine durante la lotta per le dieci ore lavorative iniziata nel 1897 in Valsesia (Secchia P., *Capitalismo e classe operaia nel centro laniero d'Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1960) e utilizzato fino alla prima guerra mondiale negli scioperi per il miglioramento delle condizioni lavorative. Ne esistono per questo diverse versioni e si rimanda, per una loro comparazione e per il dibattito sulle fonti e sulle origini, al testo di Bermani, C., "*Guerra guerra ai palazzi e alle chiese*" – *saggi sul canto sociale*, Roma, Odradek, 2003, pp. 109 -125.

*A l'è nòit ant la strà
Le marchese a i sun pà
J'e mak la povra uvriera
Ca travaja nòit e dì,
Ca travaja nòit e dì.*

*S'a j'è pöi s'a j'è pöi le nostre fije
Ca travaia ca travaia al fabricun
A i n'i è d' smorte ma le bele e bin turnie
Sun la gioia sun la gioia di padrun
Cui lasarun!²⁰⁹*

È un canto dove inoltre emerge una chiara descrizione delle condizioni di lavoro (nelle officine dove manca l'aria) e di vita dei lavoratori (nelle soffitte dove manca il pane).

Tornando al legame tra potere economico e istituzioni, essendo un tema importante della contestazione da parte delle classi subalterne, è facile notare come sia evidenziato anche in altri canti. Ad esempio nel brano ***E per la strada***, che risale agli scioperi agrari nel Parmense del 1908, in una delle strofe si canta:

*(...) Ma da lontano giungono i soldati
avanti tutti assieme coi padroni
e contro gli scioperanti disarmati (...).*

La descrizione della vita lavorativa nelle campagne (come ad esempio le scarse condizioni igieniche soprattutto nel Meridione), lo sfruttamento economico e fisico dei piccoli contadini da parte dei proprietari terrieri, gli stati d'animo in cui ci si trovava a lavorare e lottare, trovano espressione in

²⁰⁹ *Guarda là sulla pianura / Le ciminiere non fan più fumo / E i padroni dalla paura / Si fan proteggere da quelli della lucerna // È notte nella strada / Le marchese non ci sono / C'è solo la povera operaia / Che lavora notte e giorno / Che lavora notte e giorno // Nell'officina manca l'aria / Nelle soffitte manca il pane / Questa vita proletaria / L'operaio, l'operaio la fa tutto l'anno la fa tutto l'anno // È notte nella strada / Le marchese non ci sono / C'è solo la povera operaia / Che lavora notte e giorno, / che lavora notte e giorno // Ci son poi le nostre ragazze / Che lavorano al fabbricone / Ce n'è di pallide ma belle e ben tornite / Sono la gioia dei padroni / Quei lazzaroni!*

numerosissimi canti come: ***Guarda chi vita fa lu zappaturi***²¹⁰, i ***Canti alla Boara***²¹¹, i ***Canti di risaia*** ed anche ***Aemmu fatigatu***, che tratta proprio il tema della vita del contadino, condannato a soffrire sin dalla nascita fino al lavoro nei campi, poi mandato in guerra e costretto a patire la carestia, infine anche dopo la morte gli toccherà andare all'inferno:

*Aemmu fatigatu
ppa vini a lu mundu
patutu da steddi*

*fatigatu a li gampi
e suffertu a la guerre
patutu la caristia*

*e poi la malatia
e a la vini la molti
zi zi mandani a l'ufarru*²¹²

I ***Canti di risaia***²¹³ sono senza dubbio una delle espressioni musicali più rappresentative del mondo agricolo italiano del periodo che stiamo considerando; sono una sintesi, inoltre, di diversi elementi che hanno caratterizzato il canto sociale in Italia, dalla protesta alla descrizione delle condizioni di vita, dalla lotta per l'emancipazione femminile al confronto tra le diverse realtà culturali della penisola che entravano in contatto, nello specifico nelle risaie settentrionali quale punto d'incontro durante le stagioni di monda. Se, da un lato, una delle funzioni principali di tali canti era l'accompagnare il lavoro, dall'altro, il repertorio delle mondine è giunto fino ai giorni nostri anche per i suoi contenuti di protesta sociale, che toccava più in generale tutto il sistema capitalistico.

²¹⁰ Canto scritto da Giuseppe Ganduscio sugli scioperi politici del 1946-47, che concilia l'aspetto descrittivo sulle condizioni lavorative con l'aspetto politico ed idealista, rappresentato dal desiderio di lottare per cambiare le sorti del proprio futuro.

²¹¹ Si tratta di brevi componimenti diffusi soprattutto in Romagna a fine Ottocento.

²¹² *Abbiamo faticato / per venire al mondo / patito da bambini // faticato ai campi / e sofferto alla guerra / patito la carestia // e poi la malattia / e alla fine la morte / e ci toccherà andare all'inferno.*

²¹³ Per un bilancio degli studi e delle ricerche sui Canti di risaia, si veda Bermani C., *op. cit.*, pp. 319-343.

In ***Son la mondina son la sfruttata***, ad esempio, emerge innanzitutto l'affermazione di una coscienza di classe ormai consolidata:

*son la mondina, son la sfruttata
son la proletaria che giammai tremò (...)*

Poi la determinazione a lottare, ma accompagnata dal desiderio di affermare la pace, di costruire un futuro più sereno e senza guerre ingiuste e non volute:

*(...) e lotteremo per il lavoro,
per la pace, il pane e per la libertà,
e creeremo un mondo nuovo
di giustizia e di nuova civiltà. (...)*

*(...)e se qualcuno vuol far la guerra,
tutti uniti insieme noi lo fermerem:
vogliam la pace sulla terra
e più forti dei cannoni noi saremo.*

Potrebbero essere richiamati ancora numerosi canti attraverso i quali estrapolare informazioni sulle condizioni di vita e di lavoro delle mondine e sui contenuti della loro protesta, come ad esempio, ***Cara mamma vienimi incontra***²¹⁴, ***Se otto ore vi sembran poche***²¹⁵ o ***Che cosa vogliamo***²¹⁶. Ma forse uno dei canti più rappresentativi, anche perché successivamente reso ancor più noto nella sua versione partigiana, è ***Bella ciao***:

*Alla mattina appena alzata
o bella ciao bella ciao bella ciao ciao ciao*

²¹⁴ Questo brano risultò a quei tempi assai diffuso nel Vercellese.

²¹⁵ Canto che risale al 1906 e riadattato in seguito durante le lotte per la riduzione dell'orario di lavoro.

²¹⁶ Datato 1919, in questo canto viene espressa fortemente la coscienza di classe delle lavoratrici italiane.

*alla mattina appena alzata
in risaia mi tocca andar*

*E fra gli insetti e le zanzare
o bella ciao bella ciao bella ciao ciao ciao
e fra gli insetti e le zanzare
un dur lavor mi tocca far*

*Il capo in piedi col suo bastone
o bella ciao bella ciao bella ciao ciao ciao
il capo in piedi col suo bastone
e noi curve a lavorar
O mamma mia o che tormento
o bella ciao bella ciao bella ciao ciao ciao
o mamma mia o che tormento
io t'invoco ogni doman*

*Ma verrà un giorno che tutte quante
o bella ciao bella ciao bella ciao ciao ciao
ma verrà un giorno che tutte quante
lavoreremo in libertà*

Su questa versione delle mondine vanno fatte due considerazioni importanti: la prima è relativa ai contenuti, che vanno dalla protesta per le condizioni di lavoro (“*fra gli insetti e le zanzare*”, “*il capo in piedi col suo bastone / e noi curve a lavorar*”) all’aspirazione per un futuro migliore in cui “*lavoreremo in libertà*”; la seconda, invece, è sul profondo legame che la cultura espressa dai canti di risaia ha con un repertorio sociale e di protesta più ampio, come quello appunto della Resistenza italiana.

Canti sull'emigrazione - Nella descrizione sui cambiamenti sociali, culturali e ambientali che hanno caratterizzato l'Italia tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del “Secolo breve”²¹⁷, un ruolo importante è svolto da tutti quei canti di emigrazione in cui si sono identificati e hanno trovato espressione tanti italiani costretti a lasciare la propria terra e i propri affetti per cercare altrove un lavoro. Nell'Italia meridionale in particolare, dove, come già evidenziato in precedenza, tra degrado ambientale e un'economia agricola legata ancora a forme di produzione anacronistiche rispetto al nord dell'Italia, milioni di lavoratori,

²¹⁷ Espressione utilizzata da Hobsbawm E. J., in *Il secolo breve – 1914/1991*, BUR Storia, Milano, 2004.

soprattutto contadini mal pagati e costretti a vivere in condizioni molto precarie, furono costretti ad emigrare verso il Nord oppure oltreoceano.

In canti come ***Trenta giorni di nave a vapore*** (riferito all'emigrazione dei contadini italiani verso l'America meridionale a fine Ottocento), ***Tutti mi dicono Maremma Maremma*** (anche questo canto risale alla fine dell'Ottocento, ma fa riferimento all'emigrazione stagionale dei montanini toscani verso la Maremma) o il ***Lamento del Carbonaro*** (i montanini toscani che emigrano verso la Sardegna e la Corsica), sono descritti drammi personali e disagi, ma più in generale anche i cambiamenti sociali, economici, politici ed ambientali che hanno investito l'Italia durante una delle fasi più drammatiche della sua storia recente.

Canti sulla guerra - I canti relativi alle guerre ci proiettano, invece, in una dimensione ancor più specifica e legata a quegli eventi storici caratterizzanti il periodo oggetto di studio ed in modo particolare la prima e la seconda guerra mondiale. La produzione musicale in merito è assai vasta e consente un reale approfondimento su quelle che erano le posizioni generali rispetto alla guerra (tra interventismo, neutralismo ed antimilitarismo marcato), sulla visione dei soldati al fronte e sulle realtà più specifiche in cui emerge l'esperienza del singolo con le sue aspirazioni ideali, le sue emozioni e i suoi drammi.

Nei confronti della prima guerra mondiale, ad esempio, le posizioni del mondo operaio e contadino furono un po' diversificate. Da un lato, gli anarchici puri, che si opponevano senza indugio alla guerra, dall'altro, le linee ufficiali di partito che dichiaravano *"non aderire, né sabotare"*, provocando il malcontento nelle basi sociali che vedevano la guerra esclusivamente come un interesse della borghesia capitalistica che investiva nell'industria siderurgica.

Ciò spiega la disaffezione dei soldati, operai e contadini, ad una guerra non vista come un interesse pubblico per il paese. Povere e umili persone costrette ad abbandonare le campagne e a lasciare le proprie famiglie nella povertà più assoluta, per nessun "nobile ideale".

Lo scontro tra interventisti e antimilitaristi si manifestò da subito nella sua dimensione politica anche attraverso i canti. Agli inizi del 1915, infatti, come

risposta agli inni patriottici che animavano le piazze, i socialisti cantavano l'Inno dei lavoratori²¹⁸ scritto da Filippo Turati nel 1886.

A testimonianza delle posizioni spesso dichiaratamente antimilitariste, esiste una vasta produzione di canti in cui l'avversione alla guerra si concilia con i temi principali della protesta sociale e politica, poiché erano le masse di lavoratori italiani a subire il reclutamento e ad essere costrette a mutare, forse per sempre, la loro vita. Ne è un primo esempio, il canto ***Sono povero ma disertore***:

*Sono povero ma disertore
e disertavo per la foresta
quando un pensier mi vien, mi viene in testa
di non fare mai più il soldà*

*Monti e valli ho scavalcato
e dai fascisti ero inseguito
quando una sera m'ado-, m'adormentai
e mi svegliai incatenà...*

Questo canto sulla diserzione è stato qui proposto in una versione cantata durante la Resistenza, come può notarsi dal richiamo ai fascisti, ma la sua origine probabilmente risale alla prima metà dell'Ottocento, come testimonia una versione²¹⁹ in cui viene citato Ferdinando I d'Austria. Questo canto non rappresenta solo una storia personale, ma una posizione ideale contro la guerra e in difesa della pace.

Durante la guerra il confronto tra le diverse posizioni continuò ad alimentarsi ed emerse sempre di più lo scontro ideologico tra le classi dominanti borghesi e il proletariato urbano e contadino più politicizzato. In musica ciò si è tradotto nella contrapposizione tra un repertorio ufficiale e più leggero, che aveva la funzione di tenere alto il morale dei soldati e di alimentare il credo verso gli ideali nazionalistici²²⁰, e un repertorio rappresentato da numerosissimi

²¹⁸ Brunello P., *Storia e canzoni in Italia: il Novecento*, Comune di Venezia – Itinerari educativi, 2000, p.88.

²¹⁹ Versione riportata in Jahier P. e Gui V., *Canti di soldati*, Trento, 1919.

²²⁰ Come sostiene Brunello, infatti, “*gli ufficiali facevano cantare i soldati per rafforzare lo spirito di corpo e l'obbedienza*” e, infatti, “*la disciplina e la resistenza militare sul Piave dopo Caporetto fu dovuta anche all'uso di canzoni*”. (Brunello P., *op. cit.*, p.90). Monte Grappa e

canti di trincea da cui emerge lo stato d'animo e la visione più critica dei soldati al fronte.

Al primo gruppo appartengono canti come ***Quel mazzolin di fiori***, o le *strofette degli arditi*, che carichi del loro ruolo di truppe d'assalto, intonavano per amor di patria anche il famoso ***Inno di Mameli***. L'idealismo che accompagnava questi soldati fu per alcuni anche l'anticamera dell'adesione successiva al fascismo. Nel loro repertorio, infatti, per dare vigore al senso di determinazione e di superiorità verso il nemico, era presente una prima versione di ***Giovinezza***, un canto divenuto in seguito un inno del regime:

*Del pugnol al fiero lampo,
della bomba al gran fragore,
tutti avanti, tutti al campo:
qui si vince oppur si muore!*

*Sono giovine e son forte,
non mi trema in petto il cuore:
sorridente vò alla morte
pria d'andare al disonore!*

*Giovinezza, giovinezza,
primavera di bellezza,
nel dolore e nell'ebbrezza
il tuo canto esulterà!...*²²¹

Tra i vari canti entrati a far parte del repertorio ufficiale del fascismo vi è anche ***La canzone del Piave***, che in realtà fu scritta in origine da E. A. Mario per raccontare il passaggio delle truppe il 24 maggio del 1915:

*Il Piave mormorava calmo e placido al passaggio
dei primi fanti, il Ventiquattro Maggio:
l'Esercito marciava per raggiunger la frontiera
per far contro il nemico una barriera...*

Muti passavan quella notte i fanti:

Monte Nero sono altri esempi di canti nati con questi obiettivi e furono spesso riutilizzati durante le parate ufficiali.

²²¹ Il testo di questa versione è stato scritto verso la fine della prima guerra mondiale da Marcello Manni, e costituisce un primo esempio di ideologizzazione di un canto nato con intento goliardico e scritto nel 1909 da Nino Oxilia.

tacere bisognava, e andare avanti!

*S'udiva intanto dalle amate sponde,
sommesso e lieve il tripudiar dell'onde.
Era un presagio dolce e lusinghiero.
Il Piave mormorò : "Non passa lo straniero!"*

*Ma in una notte triste si parlò di un fosco evento,
e il Piave udiva l'ira e lo sgomento.....
Ahi, quanta gente ha visto venir giù, lasciare il tetto,
poichè il nemico irruppe a Caporetto!*

*Profughi ovunque! Dai lontani monti,
venivano a gremir tutti i suoi ponti.*

*S'udiva allor, dalle violate sponde,
sommesso e triste il mormorio dell'onde:
come un singhiozzo, in quell'autunno nero,
il Piave mormorò: "Ritorna lo straniero!"*

*E ritornò il nemico, per l'orgoglio, per la fame:
volea sfogare tutte le sue brame...
Vedeva il piano aprico, di lassù: voleva ancora
sfamarsi, e tripudiare come allora...*

*No!- disse il Piave.- No!- dissero i fanti,
mai più il nemico faccia un passo avanti!*

*Si vide il Piave rigonfiar le sponde!
E come i fanti combattevan le onde...
Rosso del sangue del nemico altero,
il Piave comandò: " Indietro, và, straniero!"*

*Indietreggiò il nemico fino a Trieste, fino a Trento...
E la vittoria sciolse le ali al vento!
Fu sacro il patto antico: tra le schiere furon visti
risorgere Oberdan, Sauro, Battisti...*

*Infranse, alfin, l'italico valore
le forche e l'armi dell'impiccatore.*

*Sicure l'Alpi...Libere le sponde...
E tacque il Piave: si placaron le onde...
Sul patrio suolo, vinti i torvi imperi,
la Pace non trovò nè oppressi, nè stranieri!*

La posizione antimilitarista è invece rappresentata da un numero considerevole di canti entrati a far parte della storia sia sociale, sia musicale italiana. **O Gorizia**, ad esempio, diffusa clandestinamente durante gli anni della Grande Guerra soprattutto nell'Italia settentrionale, è una forte invettiva contro coloro che avevano mandato a morire migliaia di giovani al fronte, nel caso specifico per la presa di Gorizia dell'agosto del 1916:

*La mattina del cinque d'agosto
si muovevano le truppe italiane
per Gorizia le terre lontane
e dolente ognun si partì*

*Sotto l'acqua che cadeva al rovescio
grandinavano le palle nemiche
su quei monti, colline e gran valli
si moriva dicendo così*

*O Gorizia tu sei maledetta
per ogni cuore che sente coscienza
dolorosa ci fu la partenza
e il ritorno per molti non fu*

*O vigliacchi che voi ve ne state
con le mogli sul letto di lana
schernitori di noi carne umana
questa guerra ci insegna a punir*

*Voi chiamate il campo d'onore
questa terra di là dei confini.
Qui si muore gridando assassini
maledetti sarete un dì*

*Cara moglie che tu non mi senti
raccomando ai compagni vicini
di tenermi da conto i bambini
che io muoio col suo nome nel cuor*

*O Gorizia tu sei maledetta
per ogni cuore che sente coscienza
dolorosa ci fu la partenza
e il ritorno per molti non fu*

La popolarità del canto, e di conseguenza anche il suo rappresentare un utile tassello della memoria storica sulla prima guerra mondiale, è stata rilanciata al

festival dei Due Mondi di Spoleto nel 1964²²². Durante gli anni della guerra e i successivi periodi, infatti, il canto fu vietato dalle autorità perché, oltre ad evocare la drammaticità del pensiero dei soldati sul non poter più rivedere i propri cari, accusava esplicitamente quei “vigliacchi” che avevano mandato tanti umili uomini al fronte, non rischiando in prima persona la propria vita. Lo stesso tipo di accuse, ma rivolte agli studenti che avevano sostenuto la guerra, caratterizza il brano **Addio padre e madre addio** che nell’ultima parte canta:

*(...) Sian maledetti quei giovani studenti
che hanno studiato e la guerra voluto
hanno gettato l'Italia nel lutto
per cento anni dolor sentirà.*

Un altro canto antimilitarista degno di nota e denso di riferimenti storici è sicuramente **Fuoco e mitragliatrici**, i cui versi si poggiavano su una melodia napoletana assai nota come *Sona chitarra*²²³. I suoi contenuti rientrano in quella dimensione protestataria e sovversiva caratterizzante un folto numero di canti a cui chiaramente “la retorica e il trionfalismo imperante in quegli anni non hanno riconosciuto diritto di cittadinanza nei canzonieri ufficiali della Grande Guerra”²²⁴.

*Non ne parliamo di questa guerra
che sarà lunga un'eternità;
per conquistare un palmo di terra
quanti fratelli son morti di già!*

*Fuoco e mitragliatrici,
si sente il cannone che spara;
per conquistar la trincea:
Savoia! si va.*

*Trincea di raggi maledizioni,
quanti compagni son morti lassù!*

²²² Pivato S., *op. cit.*, p.139.

²²³ Bermani C., *Guerra guerra ai palazzi e alle chiese – saggi sul canto sociale*, Odradek, Roma, 2003, p.143.

²²⁴ Pivato S., *op. cit.*, p.141.

*Finirà dunque 'sta flagellazione?
di questa guerra non se ne parli più.*

*O Monte San Michele
bagnato di sangue italiano
tentato più volte ma invano
Gorizia pigliar.*

*Da monte Nero a monte Cappuccio
fino all'altura di Doberdò,
un reggimento più volte è distrutto:
al fine indietro nessuno tornò.*

*Fuoco e mitragliatrici,
si sente il cannone che spara;
per conquistar la trincea:
Savoia! si va.*

I riferimenti presenti nel testo collocano la composizione del canto a cavallo tra il 1915 e il 1916, anche se, a causa dell'esistenza di più versioni²²⁵ in cui sono menzionati riferimenti geografici diversi, è difficile localizzarne la nascita.

Esiste poi un altro aspetto dei canti sulla guerra che riguarda più da vicino il racconto delle storie personali, come l'allontanamento dai propri cari, lo sfollamento dalle città, la morte dei soldati al fronte, la relativa distruzione di famiglie, private di affetti e della materialità della vita quotidiana. I versi successivi sono un estratto dal canto **Ascoltate o popolo ignorante**:

*(...) e compatite una povera mamma
che ha perso il figlio sul fior dell'età
e compatite il vecchio suo padre
che anche ai turchi farebbero pietà.*

Il tema dell'allontanamento, abbinato invece al "senso di responsabilità" dei soldati arruolati nell'esercito italiano, viene cantato attraverso **Addio mia bella Addio**, un canto che ha origine nel Risorgimento italiano e ripreso durante gli anni della guerra:

²²⁵ Per un confronto più approfondito si veda Bermani C., *op. cit.*, pp. 143-150.

*Addio mia bella addio
Che l'armata se ne va
E se non partissi anch'io
Sarebbe una viltà*

*Il sacco è preparato
Il fucile l'ho con me
Ed allo spuntar del sole
Io partirò con te*

*Io non ti lascio sola
Ma ti lascio un figlio ancor
Sarà quel che ti consola
Il figlio dell'amor*

Un altro canto assai noto, attraverso il quale è raccontata la storia personale di un soldato costretto a stare lontano dal suo amore perché è al fronte a combattere durante la prima guerra mondiale, è **'O surdato 'nnamurato**, scritto nel 1915 da Aniello Califano ed Enrico Cannio.

*Staje luntana da stu core,
a te volo cu 'o penziero:
niente voglio e niente spero
ca tenerte sempe a fianco a me!
Si' sicura 'e chist'ammore
comm'i' so' sicuro 'e te...*

*Oje vita, oje vita mia...
oje core 'e chistu core...
si' stata 'o primmo ammore...
e 'o primmo e ll'ùrdemo sarraje pe' me!*

Sono solo alcuni versi della nota canzone napoletana, utili ad evidenziare come ci sia un repertorio di canti più sentimentali e “leggeri” attraverso i quali è possibile ricostruire sia i sentimenti, sia i pensieri e le storie personali dei soldati al fronte.

Sul tema più specifico dell'allontanamento si possono citare, a titolo d'esempio, **Addio Venezia addio**, relativo allo sfollamento dalla città veneta nel novembre del 1917, e **Partire partiro**²²⁶, in cui emerge un altro elemento

²²⁶ Canto presente in numerose versioni poiché probabilmente risale già alla seconda metà del Settecento, e successivamente riadattato.

presente i diversi canti e cioè il sentimento della speranza, come testimoniano i versi seguenti:

Partire partirò partir bisogna

Dove comanderà nostro sovrano (...)

(...) vado alla guerra e spero di tornare (...)

Ci sono, infine, una serie di canti che, oltre a descrivere drammi e vicende a volte personali, rappresentano quasi una cronaca dei singoli eventi caratterizzanti le guerre. Tra i vari esempi si possono citare: ***La tradotta che parte da Novara***, riferito ai molteplici tentativi di conquista dell'altura del Montesanto nei pressi di Gorizia (conquista realizzata poi con la battaglia dell'Isonzo nell'estate del 1917) e alla rabbia di un giovane mutilato a cui lo Stato, dopo un sacrificio così grande, non riconosce un'adeguata assistenza; ***La tradotta che parte da Torino***, sulla vicenda del contrattacco austro-ungarico del giugno 1918; ***Ta – pum***, sulla conquista dell'Ortigara.

L'UNITÀ' DIDATTICA

L'organizzazione del materiale musicale proposto ha previsto necessariamente una decisa selezione in un repertorio assai vasto, di cui le antologie e i supporti musicali editi e prodotti fino ad oggi ne costituiscono un chiaro esempio, ma è sufficiente a dimostrare come la musica possa raccontare diversi punti di vista sugli eventi ed esprimere quelle micro realtà sociali ed affettive con la dignità di fonte storica e/o storiografica.

Inoltre, con riferimento ai canti presi in considerazione, va notato che gli autori non sono esclusivamente osservatori in rappresentanza di diverse posizioni ideologiche, ma sono soprattutto gli attori sociali protagonisti degli eventi storici esaminati.

A partire da questo materiale selezionato e commentato, è stato possibile strutturare, con gli stessi docenti di discipline storiche appartenenti alla scuola secondaria di II grado, un'unità didattica da realizzare in una quinta classe sulla I guerra mondiale. La costruzione dell'Unità didattica rappresenta una delle fasi

in cui si è articolata la Ricerca-azione, i cui esiti e le cui indicazioni saranno analizzati nel capitolo successivo. La struttura dell'unità che segue è stata realizzata a partire dalle competenze didattiche e formative dei docenti, quali soggetti protagonisti del contesto in cui si è svolta la ricerca.

STRUTTURA DELL'UNITÀ DIDATTICA

| | |
|---------------------------------|---|
| TITOLO | <i>La prima guerra mondiale: tra interventismo e antimilitarismo.</i> |
| DESTINATARI | Classe V scuola secondaria di II grado |
| DURATA | 6-8 ore |
| PRE-REQUISITI | Conoscere il periodo storico di riferimento e, in generale, il quadro ricostruttivo della I guerra mondiale. |
| OBIETTIVI, CAPACITÀ, COMPETENZE | <ul style="list-style-type: none"> - comprendere la storia attraverso una pluralità di interpretazioni provenienti da diverse fonti; - collegare e confrontare le conoscenze acquisite nell'extra-scuola (ambito non formale ed informale) con le conoscenze formalmente strutturate; - acquisire un approccio critico alla musica attraverso un'analisi dei contenuti che essa veicola; - consolidare competenze già acquisite per promuovere approcci positivi ai saperi storici; - interpretare la realtà sociale e culturale del passato e del presente attraverso la musica; - acquisire e produrre informazioni da esperienze dirette nei contesti storici, esplicitate attraverso documenti musicali; - riconoscere i fattori musicali che condizionano la qualità e l'intensità delle emozioni e caratterizzano l'espressione di sentimenti comuni e individuali. <p>Specifici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conoscenza delle microstorie relative alla prima guerra mondiale e loro valutazione come fonti storiche; - riconoscimento dei diversi approcci alla guerra: dall'antimilitarismo alla difesa dell'idea di Patria, attraverso il racconto della vita di trincea; - conoscenza delle diverse interpretazioni del |

| | |
|-------------|---|
| | <p>fatto storico confrontando le posizioni dominanti con la <i>visone del soldato</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - individuazione dei legami tra movimenti socio-politici e posizioni relative alla guerra. <p>Tali obiettivi si integrano con quelli tradizionali consistenti: nel promuovere operazioni di tematizzazione (es. ricostruire la complessità del fatto storico), di organizzazione temporale (es. distinzione tra passato, presente e futuro - scoprire la dimensione storica del presente), di organizzazione spaziale (es. estensione-distribuzione territoriale di un fenomeno), di organizzazione di intreccio (es. problematizzare; individuare e descrivere persistenze e mutamenti; interpretare criticamente gli elementi fondamentali del periodo studiato); nell'adoperare e padroneggiare concetti e termini storici in contesti specifici.</p> |
| METODOLOGIA | <p>Al fine di suscitare un interesse sempre crescente per gli argomenti oggetto di studio, i discenti saranno coinvolti in modo costante ed attivo attraverso l'utilizzo di un <i>metodo comunicativo</i>: gli alunni saranno chiamati a partecipare attivamente al processo di apprendimento attraverso il <i>dibattito</i> e la <i>discussione in classe</i> sugli argomenti di volta in volta affrontati. Il testo musicale rappresenterà pertanto il punto di partenza che guiderà i discenti, attraverso un <i>processo di apprendimento</i> di tipo <i>induttivo</i>, alla conoscenza ragionata dei molteplici punti di vista sul fatto storico.</p> <p>Attraverso il confronto di opinioni ed osservazioni personali, infatti, i brani musicali oggetto di studio verranno sottoposti a un processo di analisi e di critica, allo scopo di metterne in evidenza le caratteristiche psicologiche e sociali e più in generale contenutistiche. In tal modo, gli studenti arriveranno ad una miglior comprensione del contesto storico – sociale attraverso il confronto tra la <i>macro storia</i> e le <i>micro storie</i>.</p> <p>Si favorirà, inoltre, l'<i>apprendimento cooperativo</i> mediante <i>lavori di gruppo</i> e si proporrà un'integrazione e confronto tra diverse fonti, (brani musicali, libri, documenti di archivio</p> |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>e materiali multimediali) al fine di stimolare l'autonomia e la capacità di analisi e di sintesi critica dei singoli studenti.</p> <p>Infine, verrà data grande importanza non solo alla <i>comprensione</i> e all'<i>assimilazione</i> dei contenuti strettamente storici, ma anche allo sviluppo delle <i>capacità</i> di <i>analisi</i> e <i>comprensione</i> di un brano musicale.</p> |
| TECNICHE E STRATEGIE DI INSEGNAMENTO | <ul style="list-style-type: none"> - Ascolto di materiale musicale - Lettura e interpretazione di testi musicali <p>ad integrazione delle tradizionali o consolidate strategie attivate attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lezione frontale e/o dialogata - Lavoro di gruppo - Ricorso ad altri strumenti multimediali |
| MATERIALI | <ul style="list-style-type: none"> - Brani musicali - Testi musicali - Commenti di storici e musicologi sui brani e i testi musicali utilizzati. - Schede sui brani musicali e sugli autori. - Documenti video associati ai brani musicali selezionati. |
| LUOGO | Aula e laboratorio informatico |
| RUOLO DEL DOCENTE | Mediatore |
| VALUTAZIONE | <ul style="list-style-type: none"> - Verifica e discussione orale individuale e/o di gruppo - Test scritto / prove scritte (strutturate e/o semistrutturate) |

III PARTE

MUSICA E DIDATTICA DELLA STORIA

Un intervento di ricerca azione

PREMESSA E CONTESTO DELLA RICERCA.

L'intervento di ricerca azione, cui si farà riferimento in questa sezione della tesi, ha visto coinvolte sette classi dell'ultimo anno afferenti a cinque scuole superiori di II grado del territorio di Napoli e provincia (Liceo Artistico di Cardito - Liceo Classico "A. Pansini" di Napoli - Istituto Tecnico per Geometri e Industriale "C. A. dalla Chiesa" di Afragola - Liceo Scientifico "L. A. Seneca" di Bacoli - Liceo Classico "Umberto I" di Napoli).

Hanno partecipato all'intervento n.124 studenti e n.7 diversi docenti di discipline storiche.

DISTRIBUZIONE DEGLI STUDENTI

| | Maschi | Femmine | Totale |
|---|-----------|-----------|------------|
| Istituto tecnico industriale e per geometri | 15 | / | 15 |
| Liceo artistico | 8 | 6 | 14 |
| Liceo classico | 13 | 42 | 55 |
| Liceo scientifico | 18 | 22 | 40 |
| Totale | 54 | 70 | 124 |

L'intervento di ricerca azione, attraverso la costruzione e la somministrazione di un'unità didattica sulla Prima Guerra mondiale, svolta in collaborazione con i docenti di storia coinvolti, utilizzando fonti musicali che consentissero l'approfondimento di contenuti disciplinari, ha insistito su due principali aree di indagine:

- La prima, attraverso cui verificare il livello di formazione dei docenti dopo l'intervento, rispetto al modo di pensare la didattica.
- La seconda, in cui sono stati coinvolti anche i docenti, tesa a verificare in che misura l'unità didattica abbia consentito un approfondimento dei contenuti disciplinari.

La ricerca intervento, quindi, è stata caratterizzata da diverse fasi così distribuite:

- Una prima fase, avvenuta tra i mesi di settembre e ottobre del 2010, è consistita in una serie di focus group con i docenti, nei quali si è discusso sul materiale musicale e di supporto che si sarebbe utilizzato nell'azione didattica, al fine di strutturare poi un'unità didattica che ne prevedesse l'uso quale strumento integrativo dei tradizionali strumenti didattici utilizzati; inoltre, è stata somministrata una prima intervista semi-strutturata sia ai docenti coinvolti, sia a docenti non coinvolti nell'intervento, al fine di analizzare i bisogni in termini di formazione.
- Una seconda fase (avvenuta nei mesi di novembre e dicembre del 2010) è stata relativa alla somministrazione dei questionari preliminari agli studenti e ad una successiva analisi e valutazione per ricavarne delle indicazioni utili alla realizzazione dell'intervento.
- Tra i mesi di gennaio e marzo del 2011 è avvenuta la terza fase, in cui i docenti hanno somministrato l'unità didattica.
- La quarta fase (avvenuta tra i mesi di aprile e maggio 2011) ha previsto la somministrazione dei questionari finali agli studenti e di una seconda intervista ai docenti coinvolti.
- L'ultima fase è stata invece relativa all'analisi interpretativa dell'intervento di ricerca azione.

METODOLOGIA

La scelta dell'approccio metodologico del presente lavoro di ricerca, oltre a considerare le caratteristiche dell'oggetto d'indagine e del contesto di riferimento, è maturata anche attraverso una valutazione di carattere più generale sul senso della ricerca in ambito educativo. Come sostiene Lucia Lumbelli, infatti, è una condizione necessaria per la ricerca in educazione il dover fare riferimento a problemi che siano percepiti come significativi nella pratica educativa²²⁷.

²²⁷ Lumbelli L., *Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa*, in Balduzzi G. E., Telemon V. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clueb, Bologna, 1990.

Quindi, la scelta di adottare da un punto di vista metodologico la prospettiva della *ricerca azione* è stata generata principalmente dalla necessità di poter condurre la ricerca e di agire riflessivamente nel contesto sociale ed educativo di riferimento. Il diretto coinvolgimento del ricercatore, infatti, consente di gestire e risolvere i problemi inattesi durante le fasi di svolgimento del progetto stesso, monitorandoli attraverso il contributo di diverse fonti e di molteplici punti di vista. Quest'aspetto implica il porsi in una prospettiva di collaborazione e confronto critico con gli altri soggetti che prendono parte alla ricerca, rendendo in tal modo protagonisti della stessa sia il ricercatore, sia gli operatori. *“È necessario non solo coinvolgere l'operatore, ma innanzitutto cogliere l'emergere dei suoi bisogni sociali e professionali”*²²⁸, per cui compito del ricercatore è quello non solo di dare voce ai problemi espressi, ma anche a quelli sottintesi o difficilmente esprimibili.

Un altro aspetto della Ricerca Azione, che è risultato positivo in questo contesto, è la possibilità di interrogarsi continuamente sulla validità e sull'efficacia delle azioni intraprese, il che in alcuni casi può avere come conseguenza anche il ridisegnare l'idea di indagine iniziale che ha dato vita al progetto.

Inoltre, la riflessione e il confronto critico, oltre ad essere utili alla realizzazione degli obiettivi finali, aiutano a sviluppare anche specifiche competenze personali e metodologiche nei soggetti coinvolti. Infatti, come afferma Orefice in riferimento alla Ricerca Azione Partecipativa, si tratta di una metodologia che dà spazio alle potenzialità di sviluppo umano, ricostruendo il processo conoscitivo naturale²²⁹.

La metodologia della ricerca azione risulta molto importante, ai fini formativi, per quei soggetti coinvolti in una relazione educativa come i docenti. Tale metodologia si configura, infatti, *“come una fondamentale risorsa per la qualificazione/riqualificazione professionale delle figure in questione, in quanto consente loro non solo di acquisire specifiche conoscenze e competenze a carattere teorico, metodologico ed operativo, ma anche di implementarle e di validarle*

²²⁸ Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, p.177.

²²⁹ Orefice P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, vol. 1, Liguori, Napoli, 2006, p.11.

*costantemente attraverso un sistematico e rigoroso esercizio di indagine empirica*²³⁰.

La valenza formativa ed auto-formativa associata a questa prospettiva metodologica è altrettanto valida *per chi è impegnato in attività di studio, ricerca, formazione dei formatori*²³¹.

La ricerca azione consiste in un processo diretto al cambiamento di comportamenti e per questo implica un'attenzione particolare alle fasi di progettazione, concretizzazione, valutazione della ricerca e ad un loro coordinamento. Tale metodologia, infatti, incarna *“il criterio della simultaneità, secondo il quale i dati vengono analizzati e trattati in contemporanea rispetto all'azione che si sta svolgendo e sviluppando”*. Pur non garantendo la *“presunta oggettività”* del metodo sperimentale, non rischia *“di perdere l'aderenza e il senso di ciò che avviene/è avvenuto nella realtà dei fatti”*²³².

In termini di valutazione finale, questa metodologia di ricerca ha consentito di verificare la concreta realizzazione delle azioni intraprese, l'eventuale differenza tra il piano iniziale e lo sviluppo del progetto ed in modo specifico quali competenze si sono sviluppate nei soggetti coinvolti.

L'analisi dell'intervento è stata effettuata in una dimensione collaborativa e di confronto critico, i cui risultati finali potranno essere anche lo spunto di nuove azioni, seguendo le indicazioni della metodologia di ricerca azione circa la possibilità di rivalutare i risultati in base a problemi emergenti.

STRUMENTI

Gli strumenti utilizzati per la verifica della validità del materiale costruito in collaborazione con i docenti sono stati due questionari semi – strutturati, uno preliminare ed uno finale, somministrati agli studenti coinvolti. I risultati in termini di apprendimento dei contenuti approfonditi sono stati valutati anche attraverso gli strumenti di verifica adottati dai docenti.

Gli *item* dei due questionari sono stati strutturati in base a tre aree d'interesse:

²³⁰ Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2008, p. 91.

²³¹ Ivi, p.92.

²³² Mantovani S., *op. cit.*, p.190.

- Area del rapporto con la musica e della percezione che di lei si ha nella realtà quotidiana ed in ambito scolastico.
- Area dei contenuti - quindi il ruolo che può assumere la musica quale linguaggio/strumento attraverso il quale veicolare ed approfondire i contenuti disciplinari ed interdisciplinari e favorire la discussione e il dibattito sugli argomenti trattati; inoltre, la possibile funzione della musica nello specifico della didattica della storia.
- Area della motivazione – partendo dalla premessa circa il ruolo centrale che la musica ricopre nell’extrascuola e la dimensione emozionale che può innescare.

ITEM QUESTIONARI STUDENTI

| | QUESTIONARIO PRELIMINARE | QUESTIONARIO FINALE |
|---------------------------------------|--|--|
| AREA DEL RAPPORTO CON LA MUSICA | <p>Rispetto al mondo della musica come ti consideri?</p> <p><input type="checkbox"/> Indifferente <input type="checkbox"/> Curioso/a <input type="checkbox"/> Appassionato/a</p> <p>Quanta importanza ha la musica, in generale, nella tua vita?</p> <p><input type="checkbox"/> Nessuna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molta <input type="checkbox"/> Moltissima</p> <p>Hai mai avuto esperienze nel passato in ambito musicale?</p> <p><input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p> <p>Se sì di che tipo?</p> <p><input type="checkbox"/> Esperienze professionali come musicista (ad es. esecuzioni in pubblico / composizione / produzione). <input type="checkbox"/> Esperienze in ambito amatoriale come musicista. <input type="checkbox"/> Studio privato di uno strumento musicale e/o della teoria musicale. <input type="checkbox"/> Attraverso attività correlate (ad es. giornalismo musicale, produzione discografica, organizzazione di eventi musicali).</p> <p>In base alle tue conoscenze,</p> | <p>Il tuo rapporto con la musica e/o le tue conoscenze in ambito musicale hanno influito ai fini dell’esperienza?</p> <p><input type="checkbox"/> Sì, perché <input type="checkbox"/> No, perché</p> <p>Con quali delle seguenti affermazioni concordi?</p> <p><input type="checkbox"/> il pensiero musicale, a differenza del pensiero scientifico, “<i>si volge verso l’immaginazione e l’affettività, cioè verso una logica affettiva che si sostituisce alla logica razionale</i>” (M. Imberty) <input type="checkbox"/> “<i>la musica ha la capacità di elevare il livello della nostra vita emotiva</i>” (J. A. Sloboda) <input type="checkbox"/> “<i>la musica è particolarmente adatta a esprimere parti della personalità che stanno al di sotto del livello dell’autocomprensione cosciente</i>” (A. Schopenhauer) <input type="checkbox"/> “<i>la musica, mostrandoci il bisogno e le complessità nascoste delle nostre anime, è più determinata del linguaggio</i>” (M. Proust) <input type="checkbox"/> “<i>i prodotti musicali, seppur a diversi livelli, generano curiosità nell’ascoltatore</i>” (D. Schon) <input type="checkbox"/> nessuna delle affermazioni proposte</p> <p>Alla luce di questa esperienza,</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>com'è considerata la musica in ambito scolastico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un residuo marginale nel complesso delle attività scolastiche. <input type="checkbox"/> Una disciplina a se stante inerente alla conoscenza della storia e della grammatica musicale. <input type="checkbox"/> Un linguaggio/strumento da adoperare in diversi contesti disciplinari ed interdisciplinari. <input type="checkbox"/> Una forma d'espressione individuale e/o collettiva da conoscere e approfondire, utile alla formazione. <input type="checkbox"/> altro <p>Secondo te, come dovrebbe essere considerata la musica in ambito scolastico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un residuo marginale nel complesso delle attività scolastiche. <input type="checkbox"/> Una disciplina a sé stante inerente alla conoscenza della storia e della grammatica musicale. <input type="checkbox"/> Un linguaggio/strumento da adoperare in diversi contesti disciplinari ed interdisciplinari. <input type="checkbox"/> Una forma d'espressione individuale e/o collettiva da conoscere e approfondire, utile alla formazione. <input type="checkbox"/> Altro | <p>come dovrebbe essere considerata la musica in ambito scolastico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un residuo marginale nel complesso delle attività scolastiche. <input type="checkbox"/> Una disciplina a sé stante inerente alla conoscenza della storia e della grammatica musicale. <input type="checkbox"/> Un linguaggio/strumento da adoperare in diversi contesti disciplinari ed interdisciplinari. <input type="checkbox"/> Una forma d'espressione individuale e/o collettiva da conoscere e approfondire, utile alla formazione. <input type="checkbox"/> Altro |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|---|
| <p>AREA DEI CONTENUTI</p> | <p>Hai mai avuto esperienze con la musica in ambito scolastico? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No Se sì, che tipo di esperienza?</p> <p>Come reagiresti se un insegnante decidesse di utilizzare la musica per introdurre ed affrontare gli argomenti delle sue lezioni? <input type="checkbox"/> positivamente, perché <input type="checkbox"/> mi sentirei disorientato, perché <input type="checkbox"/> negativamente, perché <input type="checkbox"/> altro</p> <p>I contenuti di quali delle seguenti discipline pensi possano essere approfonditi anche attraverso l'ascolto e l'analisi di brani musicali? <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Storia <input type="checkbox"/> Lingue Straniere <input type="checkbox"/> Latino <input type="checkbox"/> Greco <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Matematica <input type="checkbox"/> Fisica <input type="checkbox"/> Scienze <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> nessuna disciplina <input type="checkbox"/> altro</p> <p>In quale disciplina pensi che l'utilizzo della musica possa essere più efficace? E perché?</p> | <p>Credi che l'utilizzo della musica abbia contribuito a farti comprendere meglio i contenuti della disciplina? <input type="checkbox"/> Sì, perché <input type="checkbox"/> No, perché <input type="checkbox"/> Non so</p> <p>Credi che l'utilizzo della musica abbia contribuito ad approfondire i contenuti della disciplina? <input type="checkbox"/> Sì, perché <input type="checkbox"/> No, perché <input type="checkbox"/> Non so</p> <p>L'uso della musica ha favorito la discussione di gruppo e il dibattito sugli argomenti trattati? <input type="checkbox"/> Sì. In che modo? <input type="checkbox"/> No, perché</p> <p>La musica ha favorito o potrebbe favorire il collegamento tra diverse discipline? <input type="checkbox"/> Sì, perché <input type="checkbox"/> No, perché <input type="checkbox"/> Non so</p> <p>Quali sono gli aspetti negativi di questa esperienza?</p> <p>Come valuti l'esperienza appena conclusa? <input type="checkbox"/> malissimo <input type="checkbox"/> male <input type="checkbox"/> in modo indifferente <input type="checkbox"/> bene <input type="checkbox"/> benissimo</p> |
| <p>AREA DELLA MOTIVAZIONE</p> | <p>Il tuo rapporto con l'insegnante potrebbe essere agevolato dall'utilizzo della musica? <input type="checkbox"/> Sì, perché <input type="checkbox"/> No, perché <input type="checkbox"/> Non so</p> <p>In che modo un docente potrebbe ovviare alle difficoltà relazionali con i suoi studenti?</p> <p>In che modo un insegnante potrebbe stimolare l'interesse degli studenti nei confronti della disciplina che insegna?</p> | <p>Il rapporto con l'insegnante è stato facilitato dall'uso della musica? <input type="checkbox"/> Sì, perché <input type="checkbox"/> No, perché</p> <p>La musica può aiutare ad interpretare la realtà sociale e culturale? <input type="checkbox"/> Sì, perché <input type="checkbox"/> No, perché</p> <p>La musica ha stimolato il tuo interesse nei confronti degli argomenti trattati? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | Pensi che la scuola tenga conto del vissuto esperienziale degli studenti? <input type="checkbox"/> Sì. In che modo? <input type="checkbox"/> No. Come potrebbe? | La musica nella didattica della storia può aiutare ad interpretare e far emergere elementi del proprio vissuto esperienziale? <input type="checkbox"/> Sì, perché <input type="checkbox"/> No, perché <input type="checkbox"/> Non so |
|--|--|---|

Come strumenti d'indagine per verificare il livello di formazione dopo l'intervento dei docenti coinvolti, rispetto al modo di pensare la didattica, sono state utilizzate due interviste semi-strutturate, di cui: la prima somministrata in fase preliminare sia a 46 docenti non coinvolti nella ricerca, sia a quelli coinvolti, al fine di analizzare i bisogni in termini di formazione; la seconda somministrata ai docenti coinvolti a conclusione dell'intervento.

La scelta dell'intervista per questo tipo di verifica è dovuta alla possibilità di un'interazione diretta tra gli interlocutori e al suo essere *“un metodo d'osservazione molto fecondo e interessante poiché permette di esaminare in profondità alcuni temi e problematiche, meglio di quanto non possa essere fatto mediante un questionario o l'osservazione in senso stretto”*²³³; la caratteristica della semi-strutturazione, inoltre, ha facilitato il confronto tra le risposte dei diversi docenti.

SCHEMA INTERVISTA CONCLUSIVA AI DOCENTI

| |
|--|
| 1. Rispetto alla didattica tradizionale, in cosa la lezione ha presentato elementi di novità? |
| 2. Tali novità hanno coinvolto solo aspetti motivazionali o anche di approfondimento dei contenuti? |
| 3. Potrebbe ricostruire l'atteggiamento degli studenti durante la lezione? |
| 4. Ricorda un momento di discussione particolare? |
| 5. È riuscito/a ad effettuare collegamenti con altre discipline o a realizzare obiettivi trasversali? |
| 6. Rispetto ai contenuti, quali elementi nuovi le sembra siano emersi dall'ascolto dei brani? |
| 7. Che differenze ha notato rispetto all'apprendimento veicolato dal libro di testo? |
| 8. Ha avuto modo di valutare l'apprendimento degli studenti? Se sì, come? |
| 9. Servono competenze musicali più specifiche per insegnanti e studenti per affrontare una didattica che preveda l'utilizzo del dispositivo musicale? |
| 10. La musica può essere uno strumento specifico per aiutare a comprendere i fatti storici in vista di un'interpretazione della realtà sociale attuale? |

²³³ Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione - Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 238.

VALUTAZIONE

L'importanza della musica nella vita degli studenti: ricadute didattiche motivazionali

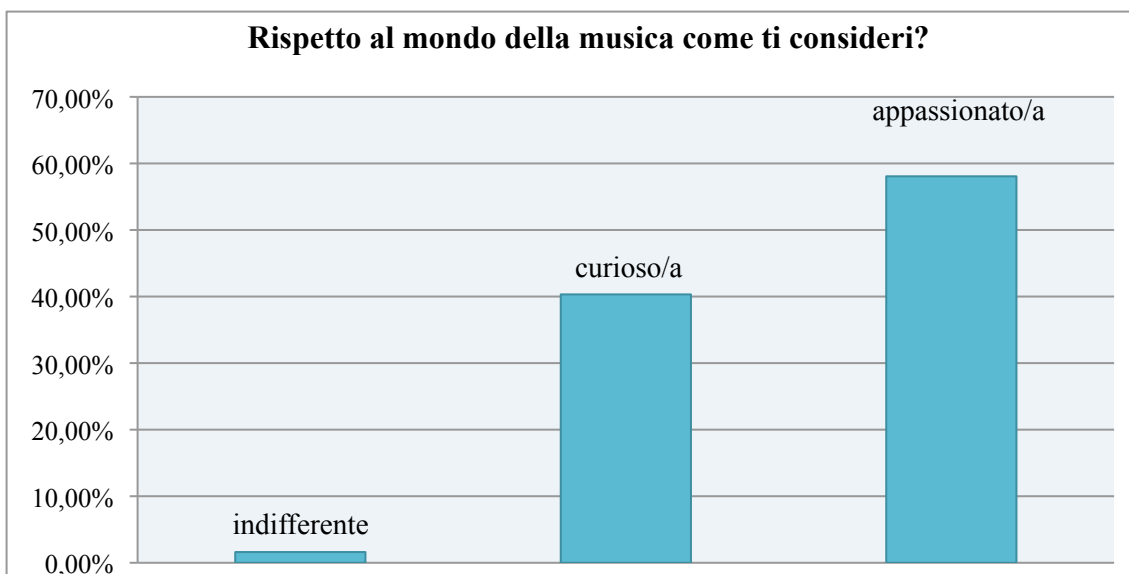
Attraverso i questionari somministrati agli studenti sono emersi alcuni dati utili ad una contestualizzazione dell'intervento, per quanto concerne l'area del rapporto con la musica e gli aspetti motivazionali. Riguardo alla valutazione relativa all'approfondimento dei contenuti e ad altri aspetti quali, ad esempio, le possibilità di intraprendere percorsi interdisciplinari e di stimolare la discussione di gruppo, si rinvia all'analisi delle interviste somministrate ai docenti.

Nella prima parte dei questionari preliminari si è esplorato il rapporto tra gli studenti coinvolti nell'intervento e la musica.

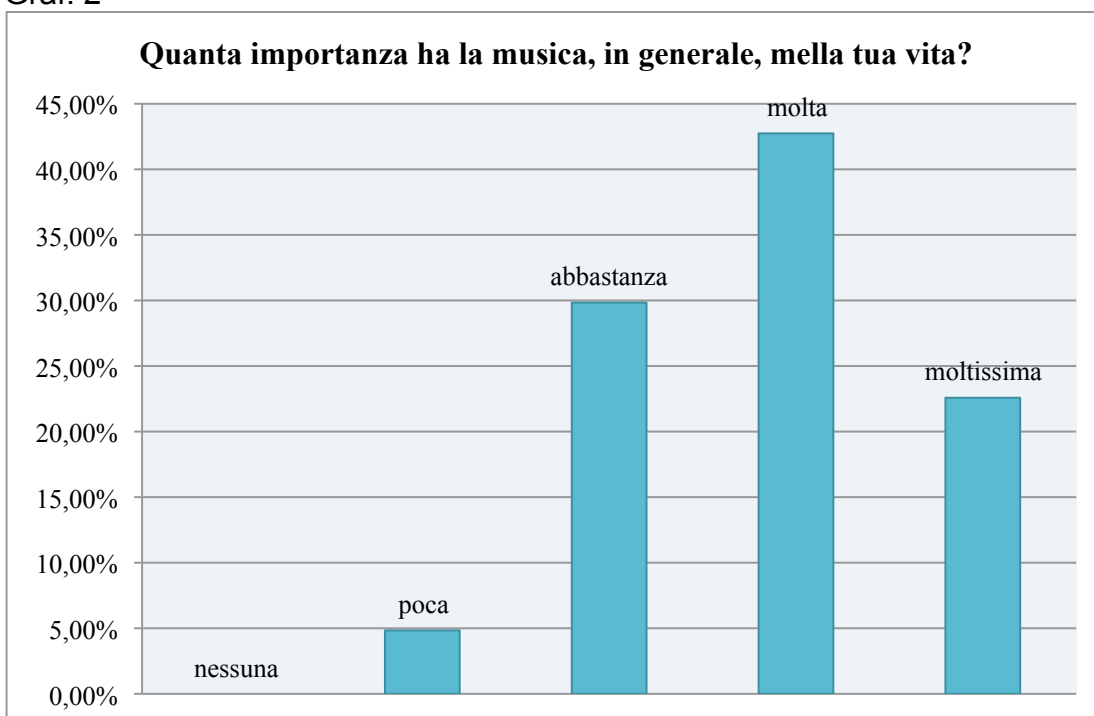
Come può evincersi dai dati riportati nei seguenti grafici, viene confermato il dato già emerso in un'altra ricerca²³⁴, cioè *“la centralità della musica nell'esperienza adolescenziale”*, per cui quasi il 60% si definisce appassionato/a e il 40% almeno curioso/a. Degna di nota è anche l'importanza attribuita alla musica nella propria vita (graf. 2), dove viene ribadita, inoltre, la forte attinenza tra giovani e musica su cui si è focalizzata parte della sociologia della condizione giovanile più recente e soprattutto l'attenzione dei media e dell'industria culturale a partire dagli anni '50 del secolo scorso.

Graf. 1

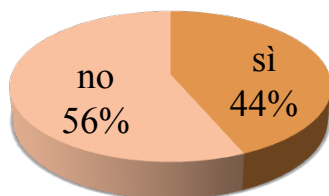
²³⁴ Si fa qui riferimento alla ricerca sociologica *“La musica e i giovani nell'Europa del Duemila”*, cui si è già accennato nei capitoli precedenti, e che ha coinvolto la SIEM (Società Italiana per l'Educazione musicale) in collaborazione con lo IASPM (International Association for the Study of Popular Music), il CIMES (Centro di Musica e Spettacolo) e il Dipartimento di Discipline della Comunicazione dell'Università di Bologna. Nella stessa ricerca viene altresì evidenziato che la musica è tra gli aspetti più importanti della vita, subito dopo le amicizie e la famiglia, ma prima dello sport, del lavoro, dello studio o della lettura di libri. Per ulteriori approfondimenti, si veda Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *op. cit.*, p. 24-26.



Graf. 2



Hai mai avuto esperienze nel passato in ambito musicale?

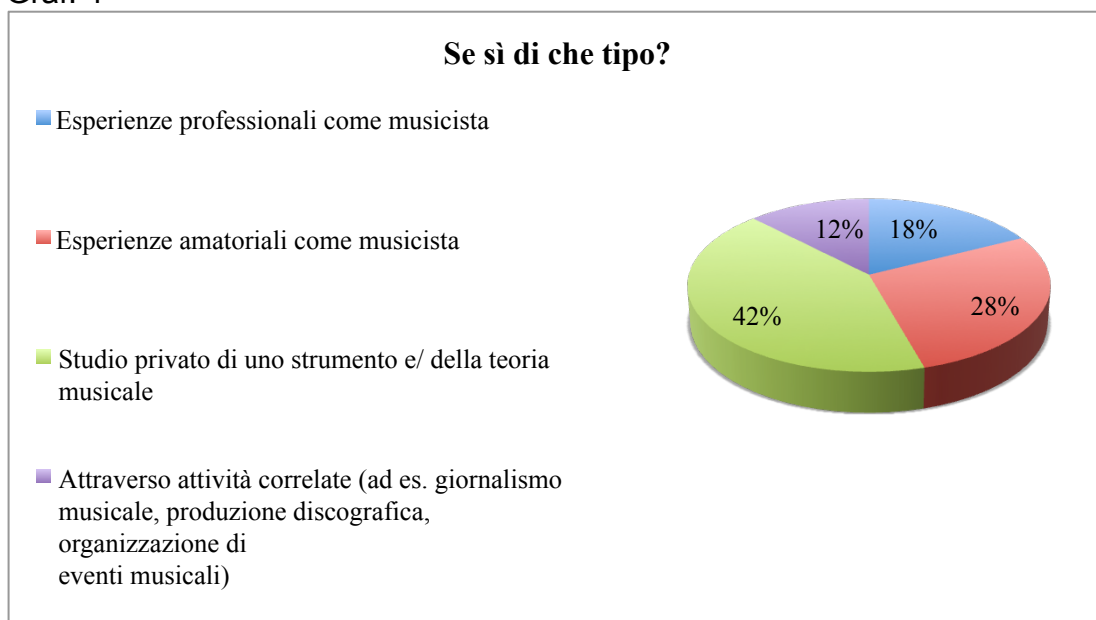


Dai questionari preliminari, inoltre, emerge un altro dato: il 56% degli studenti dichiara di non aver avuto esperienze in passato in ambito musicale, a fronte di un 44% che dichiara il contrario. Tale dato va confrontato con quello emerso dalle risposte alla domanda successiva in cui viene analizzata la distribuzione tra le

tipologie di attività attraverso le quali si è avuto esperienza in ambito musicale (graf. 4).

Da un'interpretazione di tali dati risulta che: l'esperienza dei giovani con la musica attiene principalmente la dimensione della fruizione²³⁵; una minoranza sostanziosa ha un rapporto più attivo, producendo o utilizzando la musica come mezzo espressivo (soprattutto attraverso le esperienze da musicista e lo studio di uno strumento e/o della teoria musicale).

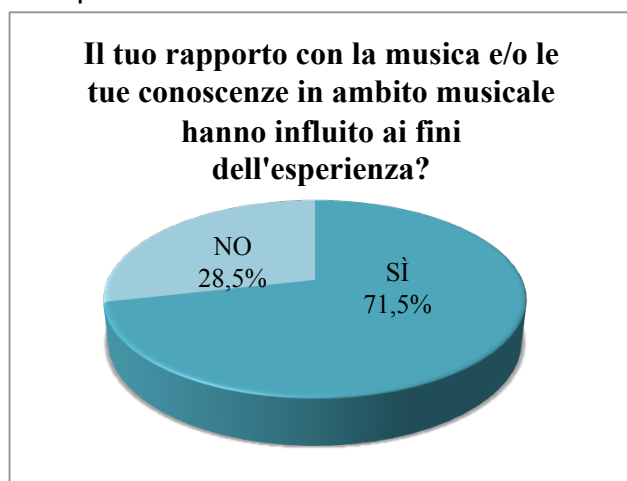
Graf. 4



²³⁵ Tale dato conferma quanto emerso nella ricerca *“La musica e i giovani nell’Europa del Duemila”*, in cui una maggioranza relativa, rappresentata dal 35,4% degli intervistati, dichiara di ascoltare la musica registrata per più di ventuno ore nel corso di una settimana. (Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *op. cit.*, p. 32).

Tale indagine preliminare ha, da un lato, permesso di conoscere le condizioni specifiche in cui si sarebbe svolta l'esperienza, confermando i dati incoraggianti e generalizzabili provenienti dalla ricerca del SIEM, e, dall'altro, di creare un confronto con alcuni aspetti emersi dai questionari somministrati successivamente all'intervento.

Una prima verifica si è concentrata sull'influenza o meno del personale rapporto



con la musica ai fini dell'intervento. Come si può rilevare dal grafico n. 5, la maggioranza (71,5%) risponde positivamente ed afferma che il proprio rapporto con la musica e le proprie conoscenze hanno facilitato la comprensione. Una parte considerevole degli

studenti, inoltre, ha sostenuto di essere già entrata in contatto con il materiale musicale utilizzato nelle lezioni (*"Avevo già sentito alcune di quelle canzoni con la loro relativa storia, poiché mi piace la musica social popolare"*, studente "Liceo Classico Umberto" di Napoli / *"Ho trovato punti di contatto tra testi che già conoscevo"*, studentessa "Liceo Pansini" di Napoli) e ciò ne ha facilitato l'approccio, confermando che l'utilizzo di materiale musicale selezionato nell'ambito *popular* rappresenta una scelta positiva per creare un ponte tra scuola ed extra-scuola. Un altro aspetto rilevante emerge da chi (circa il 16% degli studenti che hanno risposto "sì") ha posto l'accento sul fatto che l'esperienza ha contribuito ad entrare in contatto e comprendere meglio canti già ascoltati:

"Già prima di questa esperienza si conoscevano canzoni, ma con questa esperienza si sono capiti meglio i testi"
(studente "Liceo Scientifico L. A. Seneca" di Bacoli – Na).

Tale dato conferma quanto detto in precedenza circa il ruolo che la scuola può e deve ricoprire, fornendo i corretti strumenti interpretativi della realtà, della società e delle forme espressive che la caratterizzano (come quella musicale), e contribuendo in tal modo a ciò che da diversi ambiti disciplinari (pedagogico, sociologico e musicologico) viene considerato un obiettivo educativo fondamentale: “educare all’ascolto”.

Il rapporto con la musica, inoltre, influisce perché aiuta ad essere più predisposti verso la materia, attivando quindi dinamiche motivazionali rilevate dalle risposte date a diversi quesiti dei questionari.

Nello specifico può aiutare a comprendere i problemi più caratterizzanti di un determinato periodo storico:

“Mi ha aiutato a capire le problematiche di un relativo periodo storico. La musica, infatti, è uno strumento di denuncia” (studentessa “Liceo Scientifico L. A. Seneca” di Bacoli – Na).

e quindi anche a rilevarne le potenzialità di strumento di azione e comunicazione su temi sociali.

Le proprie conoscenze musicali, inoltre, attraverso l’esperienza condotta in ambito scolastico e nello specifico nella didattica della storia:

“...hanno consentito di comprendere che durante tutto l’arco della storia, la musica è sempre stata presente, non solo come distrazione, ma anche per esprimere in modo diverso sentimenti e situazioni” (studentessa “Liceo Classico Umberto” di Napoli).

L'esperienza vissuta dagli studenti (anche attraverso il questionario) riguardo all'intervento ha, inoltre, consentito la riflessione degli studenti sulle caratteristiche che la musica può assumere e sul ruolo che può ricoprire più in generale nella realtà, non solo in ambito scolastico, attraverso il confronto con diverse affermazioni presenti in letteratura. I risultati, come può evincersi dalla tabella successiva, si concentrano principalmente sulla dimensione emotiva e sul ruolo della musica nell'esprimere sensazioni, parti della personalità che sono al di sotto del livello dell'autocomprensione cosciente e significati che oltrepassano una logica scientifico-razionale per aprirsi ad una logica dell'immaginazione ed affettivo-relazionale, elemento sottolineato soprattutto dai maschi, come evidenziato dal dato disgiunto.

Item 2. Con quali delle seguenti affermazioni concordi?

| | Studenti | Studentesse | TOTALE |
|--|----------|-------------|---------------|
| Il pensiero musicale, a differenza del pensiero scientifico, <i>"si volge verso l'immaginazione e l'affettività, cioè verso una logica affettiva che si sostituisce alla logica razionale"</i> (M. Imberty). | 16,67% | 6,94% | 11,81% |
| <i>"La musica ha la capacità di elevare il livello della nostra vita emotiva"</i> (J. A. Sloboda). | 29,17% | 30,56% | 29,86% |
| <i>"La musica è particolarmente adatta a esprimere parti della personalità che stanno al di sotto del livello dell'autocomprensione cosciente"</i> (A. Schopenhauer). | 30,56% | 50,00% | 40,28% |
| <i>"La musica, mostrandoci il bisogno e le complessità nascoste delle nostre anime, è più determinata del linguaggio"</i> (M. Proust). | 15,28% | 9,72% | 12,50% |
| <i>"I prodotti musicali, seppur a diversi livelli, generano curiosità nell'ascoltatore"</i> (D. Schon). | 8,33% | 1,39% | 4,86% |
| Nessuna delle affermazioni proposte. | 0,00% | 1,39% | 0,69% |

La predisposizione positiva ad utilizzare la musica per affrontare gli argomenti disciplinari, benché fosse un dato prevedibile, caratterizza un'altissima percentuale (84%) degli studenti coinvolti nell'esperienza, come evidenziato dalle risposte ad uno dei quesiti posti nel questionario preliminare. I dati più significativi riguardano, però, il *perché* un approccio didattico che utilizzi la musica sia valutato positivamente. Per la maggioranza più consistente degli studenti la spiegazione attiene ad aspetti motivazionali, legati però a differenti fattori. Il primo riguarda l'affrontare le lezioni in modo non noioso e la possibilità di *"coinvolgere anche le persone che hanno poca affinità allo studio"*, per cui gli argomenti risultano più leggeri ed interessanti. Il secondo riguarda la novità didattica che introdurrebbe l'uso della musica, rappresentando un modo *nuovo, stimolante e creativo* di fare lezione, come può evincersi anche dalle seguenti affermazioni:

"sarebbe un approccio creativo ed originale, che potrebbe aiutare ad attirare l'attenzione degli studenti, senza essere lontano dall'argomento" (studente del "Liceo Classico Pansini" di Napoli).

"sarebbe qualcosa di nuovo, uno strumento diverso dal solito libro! La musica credo che apra la mente..." (studentessa "Liceo Classico Pansini" di Napoli).

"è un modo alternativo per approfondire le nozioni e le conoscenze" (studente "Liceo Scientifico L. A. Seneca" di Bacoli – Na).

Un ulteriore fattore motivazionale riguarda la sfera più strettamente emozionale. Infatti, non manca chi valuta positivamente l'utilizzo della musica perché *"capace di coinvolgere emotivamente"*, perché è un *"modo più piacevole e sereno di fare lezione"* e perché *"mette di buon umore"*.

Altre considerazioni degne di nota, per quanto meno frequenti, riguardano i seguenti aspetti: la capacità della musica di essere espressione della quotidianità e del vissuto o di rappresentare un'altra manifestazione culturale, sociale e politica; la possibilità, grazie alla musica, di approfondire e comprendere meglio gli argomenti affrontati o di relazionarsi con altre discipline; infine, la capacità della musica di contribuire a migliorare la relazione con l'insegnante: la musica *"mi permetterebbe di rivolgermi a lei con più disinvoltura e sono convinta che così riuscirebbe anche a conoscermi"* (studentessa "Liceo Umberto" di Napoli).

Per quanto sia una percentuale nettamente inferiore quella degli studenti che si dichiarano "disorientato/a" se un insegnante decidesse di utilizzare la musica in ambito didattico, le motivazioni addotte possono essere utili per la riflessione e per fornire indicazioni operative.

Innanzitutto, c'è chi interpreta la novità introdotta come una probabile difficoltà per mancanza di abitudine e di esperienza in merito, per cui viene affermato: *"non saprei come comportarmi"*, associato talvolta ad una prospettiva comunque positiva con affermazioni come *"... ma proverei ad affrontare la nuova sfida con positività"*, *"... lo apprezzerei e la seguirei con interesse"* o *"ma credo che talvolta la musica possa essere uno strumento di comunicazione molto più espressivo e accattivante"*. Non mancano, infine, rare affermazioni di chi rileva il rischio di dispersione (*"Non la vedo una cosa tanto normale e soprattutto complicherebbe le cose"*) o di chi ritiene che la musica possa non avere attinenza in alcuni ambiti disciplinari poiché *"alcune materie non si prestano a questo tipo di lezione"* e *"ritmare delle parole di significato ad esempio scientifico confonderebbe un alunno, dipende dalla materia"*²³⁶.

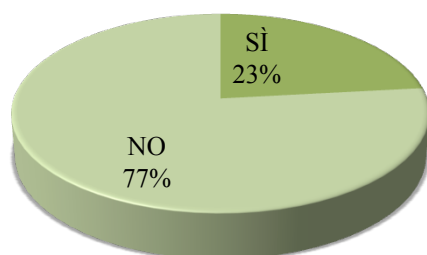
Un primo dato di fondo confortante, rilevato dai questionari somministrati successivamente all'esperienza, proviene dalla valutazione generalmente

²³⁶ Questo dato, inoltre, è confermato dalle risposte al quesito n° 9 del questionario preliminare in cui è stato richiesto: *"I contenuti di quali delle seguenti discipline pensi possano essere approfonditi anche attraverso l'ascolto e l'analisi di brani musicali?"*. La maggioranza (87%) fa riferimento principalmente a materie umanistiche, come ad esempio: Italiano (17%), Storia (17,5%), Lingue Straniere (23%), Filosofia (9%), Arte (19%).

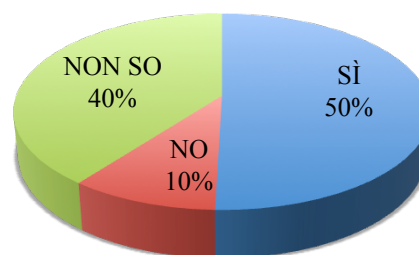
positiva di quest'ultima²³⁷, in associazione alla mancanza di spunti significativi rilevati attraverso il quesito in cui veniva chiesto "Quali sono gli aspetti negativi di questa esperienza?".

Sul rapporto tra scuola ed extra-scuola si è indagato, sia in fase preliminare sia dopo l'intervento, cercando, da un lato, di fotografare la percezione iniziale degli studenti circa il coinvolgimento del proprio vissuto in ambito scolastico, e, dall'altro, di rilevare se e come l'esperienza fatta, nello specifico nella didattica della storia, avesse aiutato ad interpretare e a far emergere elementi del proprio vissuto esperienziale. I dati sono rappresentati nei grafici successivi.

Pensi che la scuola tenga conto del vissuto esperienziale degli studenti?



La musica nella didattica della storia può aiutare ad interpretare e far emergere elementi del proprio vissuto esperienziale?



Da una prima analisi si rileva che l'utilizzo della musica nell'esperienza ha prodotto un cambiamento nella percezione circa la possibilità di creare un ponte tra la didattica scolastica e il vissuto esperienziale degli studenti. Il dato va ricondotto al caso specifico della didattica della storia, poiché la musica è considerata uno strumento particolarmente idoneo a raccontare gli avvenimenti, a rappresentare punti di vista sul fatto storico e ad esprimere emozioni e sentimenti.

²³⁷ Alla domanda "Come valuti l'esperienza appena conclusa?", gli studenti hanno così risposto: benissimo (19%), bene (59%), in modo indifferente (19,5%); malissimo (2,5%).

Al fine di interpretare al meglio i dati quantitativi, agli studenti è stato chiesto, in fase preliminare, anche *in che modo* la scuola potrebbe tener conto del loro vissuto esperienziale. Dalle risposte date risulta che la maggioranza relativa, pari al 42%, concentra le proprie riflessioni sugli aspetti legati alla relazione tra corpo docente e studenti, e nello specifico sul bisogno di essere ascoltati dall'insegnante e sull'esigenza di affermare la propria identità in un contesto scolastico che difficilmente tiene conto delle esperienze e degli strumenti appartenenti alla dimensione extra-scolastica.

La scuola dovrebbe *“parlare con i suoi studenti”* (studente “Istituto Dalla Chiesa” di Afragola – Na), tenendo conto del loro vissuto esperienziale:

“Ascoltando uno studente, per conoscere il tipo di problema che magari lo affligge” - “... considerando gli alunni come persone e non come numeri” (studenti “Liceo Artistico” di Cardito – Na).

“...interessandosi un po' alla vita degli studenti, e non fregandosene di tutto e di tutti” (studente “Liceo Scientifico L. A. Seneca” di Bacoli – Na).

“Potrebbe farlo se gli insegnanti avessero un rapporto più riavvicinato e umano con gli alunni” (studentessa “Liceo Scientifico L. A. Seneca” di Bacoli – Na).

“Interessandosi di più dei caratteri e delle personalità degli studenti e i loro modi di agire e di relazionarsi”.

“...dovrebbe andare al di là del rapporto scolastico, per giungere a un rapporto più personale e anche più “umano” (studenti “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

In sostanza, la scuola deve tener conto del fatto che *“ogni studente ha una storia personale e quindi andrebbe preso in un certo modo”* (studentessa “Liceo Classico Umberto” di Napoli), e che *“ci sono studenti che hanno difficoltà e*

problematiche familiari ignorate totalmente in alcuni casi” (studente “Liceo Pansini” di Napoli).

Inoltre, attraverso il modo di relazionarsi, ogni docente *“dovrebbe coltivare le inclinazioni dell’alunno... conoscendo l’individuo anche in ambito diverso dai banchi di un’aula, ovvero incentivando delle iniziative extra-scolastiche”* (studentessa “Liceo Scientifico L. A. Seneca” di Bacoli – Na).

Attraverso quest’ultima affermazione, entriamo in contatto con un altro aspetto che ha caratterizzato le risposte di una percentuale significativa di studenti (24%), attinente le proposte più direttamente operative, per cui la scuola potrebbe tener conto del vissuto esperienziale degli studenti: *“organizzando iniziative e progetti”, “esaltando le materie extra-scolastiche”* (ritorna frequente il rimando all’extra-scuola), *“facendo delle riunioni dove i protagonisti sono appunto gli studenti”, “attraverso sondaggi”, “con test più specifici sui gusti”, “trovando riscontro della materia trattata nelle esperienze personali degli alunni”*. Ma per fare tutto ciò *“la scuola dovrebbe cambiare radicalmente approccio”, “le classi dovrebbero avere meno alunni e le ore dei professori dovrebbero essere raddoppiate”* e infine si dovrebbe iniziare *“a non cambiare professore ogni anno”*²³⁸.

Grazie all’intervento didattico, questa percezione circa la difficoltà, o in alcuni casi l’impossibilità, di riuscire a dare valore al proprio vissuto esperienziale in ambito scolastico, muta come già evidenziato in precedenza.

Per quanto una percentuale considerevole (40%) dichiara di non riuscire a comprendere se la musica nella didattica della storia abbia aiutato a far emergere elementi del proprio vissuto esperienziale, la metà degli studenti, invece, sostiene che la musica sia stata uno strumento idoneo a realizzare questo obiettivo. Ne consegue che l’educatore deve necessariamente acquisire gli strumenti idonei a trovare le *connessioni*, a cui fanno riferimento Gigante e

²³⁸ Le affermazioni riportate sono tratte dalle risposte date dagli studenti alla domanda inserita nel questionario preliminare in cui veniva chiesto *“Pensi che la scuola tenga conto del vissuto esperienziale degli studenti?”* (i cui dati quantitativi sono riportati nel grafico n.?) e, nel caso in cui lo studente avesse risposto “no”, *“Come potrebbe?”*. Dalle risposte relative a chi ha risposto “sì” (23%), invece, emerge il dato significativo che la scuola tiene conto del vissuto esperienziale dei suoi studenti, grazie al modo di relazionarsi del singolo docente o alle attività scolastiche ed extra-scolastiche che caratterizzano solo alcune scuole o addirittura solo alcune classi.

Tur, poiché la musica può rappresentare scenari sociali utili a rintracciare legami e analogie tra le diverse espressioni soggettive.

Le seguenti affermazioni degli studenti costituiscono alcuni esempi di come l'esperienza, nel caso specifico nella didattica della storia, suggerisca che la musica può essere in grado di agganciare i contenuti disciplinari al proprio vissuto esperienziale perché:

“... ognuno può collegare a canzoni ascoltate durante l'infanzia o tramandate in famiglia su tematiche importanti”
(studente “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

“... esprime i sentimenti veri in una certa situazione”
(studente “Istituto Dalla Chiesa” di Afragola – Na).

“... nella musica troviamo sempre una parte di noi e di ciò che viviamo” - “... è possibile trovare riferimenti alla realtà quotidiana o comprendere fatti che sono alla base dell'attualità” (studentesse “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

Le considerazioni precedenti possono essere immediatamente collegate ad un altro aspetto emerso dai questionari successivi all'intervento didattico e relativo alla considerazione che la musica sia uno strumento utile ad interpretare la realtà sociale e culturale, come confermato dalla grande maggioranza degli studenti²³⁹.

La musica, quindi, si conferma un'espressione fondamentale della società e un punto di vista ulteriore sui fatti storici, utile allo sviluppo del dibattito storiografico.)

²³⁹ Alla domanda “*La musica può aiutare ad interpretare la realtà sociale e culturale?*”, ha risposto “Sì” il 78% degli studenti a fronte di un 20% che ha dichiarato “Non so” e di un 2% “No”.

“La musica spesso è espressione di un paese, delle sue caratteristiche e delle sue posizioni”. (studente “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

“Ogni cultura ha il proprio stile musicale. La musica rispecchia la realtà sociale e culturale, trattando temi di interesse comune” (studente “Istituto Dalla Chiesa” di Afragola – Na).

“Dal testo musicale emergono le tradizioni, la cultura e i sentimenti sociali di coloro che cantano”. (studentessa “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

“Con le canzoni si riescono a comprendere alcune cose che altrimenti non sarebbero raccontate nei libri o nelle spiegazioni” (studente “Liceo Artistico” di Cardito – Na).

“È una forma d’arte (spesso anche molto popolare) che approfondisce temi quasi sempre di attualità al momento della sua creazione” (studente “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

“La musica racchiude tutto e da una semplice canzone si possono ricavare informazioni e nozioni, ed interpretare quindi una realtà sociale e culturale” (studente “Istituto Dalla Chiesa” di Afragola – Na).

La musica, inoltre, si conferma strumento attraverso il quale spostare l’accento su temi sociali importanti, sensibilizzando o innescando processi di riflessione:

“Spesso la musica è importante anche per sensibilizzare la gente sui problemi del mondo.” - “Oltre ai canti che abbiamo ascoltato, anche tutta la musica degli anni 60 è molto politicizzata. Anche oggi ci sono gruppi e cantautori che scrivono brani su temi sociali.” (studentessa “Liceo Artistico” di Cardito – Na).

A tal proposito, si evidenziano alcuni esempi che privilegiano l'utilizzo della popular music nelle sue diverse accezioni (nel caso specifico "Rock" e "musica leggera"):

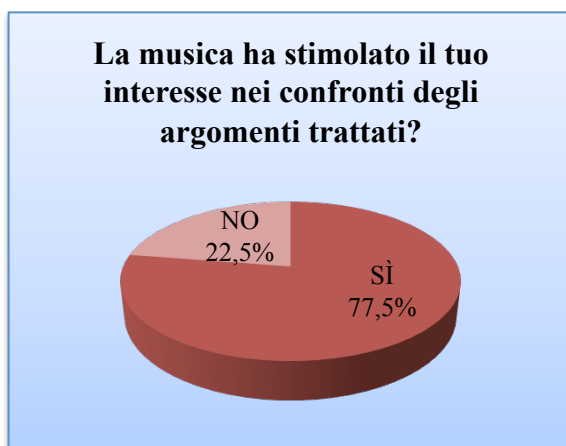
"...gruppi come Beatles e Pink Floyd hanno spesso trattato temi sociali riguardanti condizioni dei lavoratori e anche di particolari forme sbagliate dell'insegnamento (vedi "Another brick in the wall")" (studente "Liceo Scientifico L. A. Seneca" di Bacoli – Na).

"Ci sono canzoni i cui temi rispecchiano realtà sociali, per esempio la canzone di Fabrizio Moro "Pensa" ha come tema di fondo la criminalità organizzata" (studentessa "Liceo Classico Pansini" di Napoli).

Infine, la musica è considerata uno strumento per interpretare le emozioni proprie di una realtà o per comprendere quest'ultima attraverso un approccio meno scientifico o nozionistico e più emozionale:

"Funge da tramite tra la realtà e chi l'ascolta, coinvolgendo l'ascoltatore in un vortice d'emozioni che senza la musica passerebbero inosservate." (studentessa "Liceo Classico Pansini" di Napoli).

"La musica interpreta la realtà da un punto di vista sentimentale." (studentessa "Liceo Classico Umberto" di Napoli).



Attraverso l'intervento si è implicitamente verificato anche il ruolo della musica nello stimolare l'interesse nei confronti degli argomenti trattati. Il dato positivo è stato inoltre formalizzato attraverso una domanda inserita nel questionario successivo all'intervento, i cui dati sono

riportati nel grafico a fianco. Questa valutazione positiva va incrociata con quanto espresso dagli studenti nel questionario preliminare in risposta alla domanda *“In che modo un insegnante potrebbe stimolare l'interesse degli studenti nei confronti della disciplina che insegna?”*.

Le risposte degli studenti fanno riferimento soprattutto alla necessità di integrare altri strumenti didattici e di utilizzare metodi nuovi, in modo da creare le condizioni per *“non restare troppo legato al libro di testo”* (studente “Liceo Artistico” di Cardito – Na) , *“svolgendo le lezioni con modi diversi, e non in modo monotono”* (studente “Istituto Dalla Chiesa” di Afragola – Na) e favorendo inoltre il dibattito e un rapporto più diretto con la realtà.

Di seguito, alcune delle considerazioni espresse dagli studenti:

“Innanzitutto deve saper spiegare bene e in questo modo far capire bene agli alunni e poi farli appassionare anche con materiale diverso dai libri di testo”. (studentessa “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

“Trovando strade alternative per l'insegnamento della materia che possono maggiormente attirare l'alunno” - “Attraverso degli approfondimenti, delle uscite istruttive, un ascolto di un brano musicale renderebbe forse più piacevole l'insegnamento”. (studentesse “Liceo Umberto” di Napoli).

La volontà di partecipazione, adoperando forme e contenuti che appartengano anche alla loro dimensione extra-scolastica, è espressa dalla forte richiesta di poter esprimere pareri ed opinioni, di interagire, di essere coinvolti maggiormente:

“Un insegnante per invogliare un ragazzo secondo me, per prima cosa non deve creare quel “muro” tra lui e i suoi alunni e soprattutto con il dialogo e con altri mezzi deve migliorare il ragazzo a rendersi partecipe alle lezioni.”
(studente “Liceo Scientifico L. A. Seneca” di Bacoli – Na).

“Potrebbe stimolare l’interesse degli studenti aprendo continui dibattiti e scambi di opinione che lascino spazio al sano desiderio di protagonismo di ciascuno ... e di documentarsi ed informarsi maggiormente per accreditare le proprie informazioni” - “Rendendo gli alunni partecipi alle lezioni, ascoltando i loro punti di vista e facendo continui confronti con l’attualità e, quindi, con il mondo di oggi.” (studentessa “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

Infine, molti studenti ritengono che il loro interesse verso la disciplina possa essere stimolato da un positivo coinvolgimento emotivo del docente stesso nei confronti della materia che insegna e del ruolo che ricopre, che gli permetta di trasmettere competenza e passione:

“Il primo modo per stimolare l’interesse degli alunni è far capire che si è appassionati alla materia, che si è felici di parlarne e di insegnarla. Il docente dovrebbe far anche trasparire la curiosità della propria materia per spingere l’alunno ad andare oltre il semplice studio scolastico”
(studentessa “Liceo Umberto” di Napoli).

“Dimostrando impegno e passione, dando quindi il buon esempio: integrando lo studio “canonico” con schede, ricerche, digressioni; anche per mezzo della tecnologia, con presentazioni “powerpoint”, ad esempio, e ovviamente la musica”. (studente “Liceo Classico Pansini” di Napoli).

Un ultimo elemento, emerso dal confronto tra i dati del questionario preliminare con quelli del questionario successivo all'intervento, concerne la percezione del ruolo della musica in ambito scolastico. Nella “fase pre”, infatti, è stato chiesto sia “com'è considerata” sia “come dovrebbe essere considerata” la musica in ambito scolastico. Nella fase post, quest'ultimo interrogativo è stato riproposto alla luce dell'esperienza didattica vissuta. I dati sono riportati nella seguente tabella.

| | dati questionari preliminari | | dati questionari post |
|--|--|--|--|
| | In base alle tue conoscenze, com'è considerata la musica in ambito scolastico? | Secondo te, come dovrebbe essere considerata la musica in ambito scolastico? | Alla luce di questa esperienza, come dovrebbe essere considerata la musica in ambito scolastico? |
| Un residuo marginale tra le attività scolastiche | 59,00% | 2,50% | 3,50% |
| Una disciplina a sé stante | 10,50% | 10,50% | 9,50% |
| Un linguaggio/strumento da adoperare in ambito disciplinare ed interdisciplinare | 7,50% | 27,00% | 34,50% |
| Una forma d'espressione utile alla formazione | 20,00% | 59,00% | 51,00% |
| Altro | 3,00% | 1,00% | 1,50% |

Come può evincersi da un primo sguardo, la percezione della realtà da parte degli studenti è che la musica non è considerata adeguatamente come uno strumento utile in altri contesti disciplinari o interdisciplinari e più in generale alla formazione.

Per quanto riguarda il confronto tra i dati delle altre due domande, l'opinione risulta apparentemente stabile ma, ad uno sguardo più attento, in realtà è avvenuto un (seppur leggero) “travaso” dall'opzione più generica “una forma d'espressione utile alla formazione” all'opzione “un linguaggio/strumento da adoperare in ambito disciplinare ed interdisciplinare”, che testimonia l'incidenza dell'intervento didattico sulla percezione della musica come strumento didattico le cui caratteristiche ben si prestano agli obiettivi disciplinari ed interdisciplinari.

Le interviste semi - strutturate somministrate ai docenti hanno consentito le verifiche relative alle due aree d'indagine identificate.

In fase preliminare, il coinvolgimento anche di un campione di 46 docenti non direttamente coinvolti nella ricerca, ha permesso di valutare i bisogni in termini di formazione.

Attraverso i risultati riportati nella seguente tabella, è possibile rilevare un dato significativo proveniente dalla somministrazione delle interviste preliminari e relativo alla percezione sul ruolo della musica nella propria pratica didattica.

| <i>“Che ruolo può avere la musica nella sua pratica didattica?”</i> | Docenti non coinvolti | Docenti coinvolti |
|--|--------------------------|----------------------|
| Può essere uno strumento utile a veicolare i contenuti della disciplina | 23 | 4 |
| Può ampliare e approfondire i contenuti | 19 | 3 |
| Non è uno strumento utile poiché inadeguato | 1 | 0 |
| Non riesco ad ipotizzare un suo utilizzo | 3 | 0 |

La realizzazione dell'unità didattica sulla Prima Guerra mondiale, utilizzando il dispositivo musicale quale strumento centrale per l'approfondimento dei contenuti della disciplina, ha costituito un'esperienza sicuramente nuova per i docenti coinvolti, sebbene alcuni fossero già abituati ad integrare strumenti e linguaggi diversi da quelli adoperati nella didattica tradizionale, poiché è necessario sperimentare metodologie che siano al passo con le attuali

esigenze, come espresso da uno dei docenti coinvolti relativamente alle indicazioni metodologiche ministeriali:

MARIO: Siamo assolutamente liberi, ma siamo liberi soprattutto dal punto di vista della metodologia didattica... assolutamente, la vecchia lezione frontale non funziona più, non è possibile, anche perché questi ragazzi hanno una serie di strumenti, come internet, youtube, il social network, con i quali noi dobbiamo assolutamente fare i conti, con cui dobbiamo interagire, altrimenti restiamo indietro, perdiamo credibilità e soprattutto perdiamo autorevolezza con i nostri ragazzi.

La verifica, attuata attraverso le interviste ai docenti, sulla possibilità di approfondire i contenuti della disciplina mediante la musica e sulla misura in cui tale approfondimento influisce sul processo di costruzione della conoscenza, è stata effettuata indagando diversi aspetti dell'esperienza. Pertanto, si è cercato di individuare:

- più in generale, i contenuti nuovi emersi dall'ascolto e dall'analisi del materiale musicale proposto;
- gli elementi di novità apportati da questo differente approccio rispetto alla didattica tradizionale;
- le differenze rispetto all'apprendimento veicolato dal libro di testo;

I AREA D'INDAGINE

La formazione dei docenti

In linea con le indicazioni fornite da Mattozzi ed espresse anche attraverso le Tesi sulla didattica della storia, richiamate in precedenza e relative all'esigenza di attingere da una molteplicità di fonti, l'intervento ha sottolineato che il contributo offerto dal materiale musicale in termini contenutistici attiene principalmente al fornire un approfondimento della macro storia veicolata con i tradizionali strumenti didattici (in modo particolare il libro e la lezione frontale)

attraverso tutte quelle microstorie che contribuiscono a declinare al plurale una disciplina per troppo tempo affrontata con un approccio monolitico.

L'uso esclusivo dei tradizionali strumenti didattici, per quanto non sostituibili poiché continuano a rappresentare dei validi riferimenti ufficiali per un sapere formalmente strutturato, non rappresenta quindi una scelta proficua poiché non riesce a fronteggiare, da un lato, la moltitudine e la simultaneità di informazioni ed input di natura visiva e sonora a cui sono sottoposti gli studenti nell'extrascuola, e dall'altro, la capacità persuasiva degli attuali sistemi di comunicazione e dei codici da loro utilizzati. Per questo, come ampiamente sottolineato nella prima e nella seconda parte del presente lavoro, è necessario creare un ponte tra i saperi e gli strumenti delle tre dimensioni: formale, non formale ed informale.

GIUSEPPE: Il libro può essere un riferimento ufficiale, ma oggi ancor più di ieri si devono trovare strategie nuove, strumenti più efficaci e che dicono qualcosa di nuovo rispetto a ciò che da soli possono leggere su Internet e Wikipedia.

L'intervento, come espresso nelle risposte date dagli insegnanti, ha evidenziato le profonde novità che il dispositivo musicale ha apportato nella didattica tradizionale. Oltre ad una dimensione facilmente pronosticabile rispetto alla maggiore motivazione che l'uso di tale strumento ha attivato, i contenuti che ha veicolato, e di conseguenza anche l'apprendimento che ha generato, risultano nuovi e complementari all'uso del libro di testo che:

MARIO: ... veicola, in linea generale, il discorso sulla macrostoria, che è importante perché... è il racconto generale degli eventi... ha la funzione di inquadrare un problema generale che poi però permette la comprensione del testo specifico, sia del testo storiografico tradizionale, o anche in questo caso del testo della canzone.

La musica quindi è un valido strumento integrativo per l'apprendimento di nuovi contenuti, anche perché attraverso essa *“si conoscono in modo più piacevole sicuramente elementi che sfuggono, anzi non vengono trattati nei libri di testo”* (GIUSEPPE).

È opinione comune dei docenti coinvolti, quindi, che sia necessario approfondire i contenuti attraverso altri strumenti come il documento musicale, poiché *“è proprio un documento come può essere la lettera del soldato o l'articolo di giornale... tutti questi strumenti, compreso la musica, aiutano ad approfondire gli aspetti generali e manualistici del libro di testo”* (ANNA). In sostanza, *“se nel libro vengono raccontati ad esempio gli argomenti in generale, nel caso della guerra le origini, gli stati coinvolti, le dinamiche delle alleanze e le figure principali... altri strumenti come la musica, approfondiscono proprio la percezione da parte dell'uomo comune del periodo storico in questione”* (RITA).

Inoltre, la scelta del dispositivo musicale è risultata efficace perché è uno stimolo, un linguaggio più vicino alla quotidianità degli studenti e ciò viene confermato dalle seguenti affermazioni.

CARLA: *Diciamo che l'approccio non da manuale, come utilizzare la musica appunto, ti dà la possibilità di individuare un percorso formativo che sia più aderente all'interesse del ragazzo, senza però perdere in significatività.*

MARIO: *... il libro di testo non può e non deve essere l'unico stimolo, l'unico strumento da utilizzare, assolutamente, altrimenti, come dire, didatticamente siamo morti e i ragazzi perdono qualsiasi tipo di stimolo.*

Il conciliare uno strumento dell'extrascuola con gli strumenti didattici tradizionali, in quanto finalizzato anche all'obiettivo pedagogico di creare un ponte tra formale, non formale ed informale, è stato percepito come una novità positiva poiché la musica *“per loro è un linguaggio di cui fruiscono quotidianamente”*

(MARIO). Quindi non è lo strumento in sé a rappresentare la novità, ma la sua introduzione in un contesto didattico formalmente strutturato:

GIUSEPPE: Questa esperienza comunque ha fatto capire agli studenti che si può apprendere la storia anche attraverso altri mezzi, forse riguardo al cinema erano già consapevoli, ma la musica la vivono solo per divertirsi, non per apprendere qualcosa.

MARIO: ... il testo di "Addio, mia bella addio", ma in fondo anche lo stesso "Piave", possono essere letti come un documento storiografico che ha la stessa dignità di tutti gli altri. Ti faccio leggere, ad esempio, la pagina di Croce sulla prima guerra mondiale, ma ti posso anche far leggere il canto del soldato che dice "Me ne vado, non ti lascio sola, ti lascio mio figlio, chissà se mi rivedrai" e via dicendo, quindi le storie personali, oppure c'era tutta quella parte sul canto degli arditi, come a dire... "Ragazzi, vedete bene, questi qui vanno a fare la guerra ma poi chi si aspettava che per vent'anni queste canzoni sarebbero state la colonna sonora del regime, per esempio". Quindi per loro è nuovo e interessante anche un lavoro su questo... è un documento storiografico al pari di tutti gli altri.

Nello specifico dei contenuti, il materiale musicale ha riportato all'attenzione una dimensione della storia che è quella della *percezione del singolo*, dei suoi *sentimenti*, del suo *sentire quotidiano*, dei punti di vista sul fatto storico difficilmente ufficializzati nei manuali:

RITA: Gli elementi nuovi hanno riguardato principalmente il clima che si respirava durante la guerra, le condizioni dei soldati, i loro sentimenti, la loro sofferenza, ... è la storia degli uomini, non degli eventi, delle date, delle battaglie ecc., ecc....la musica racconta

qualcosa di concreto, di riscontrabile, come dire, che ha senso se si vuole ricostruire un fatto storico.

CARLA: *Diciamo che sono emersi soprattutto gli stati d'animo della melanconia, della nostalgia.... anche la non condivisione di un dovere, ma anche la rabbia.*

GIUSEPPE: *Queste musiche, raccontando il punto di vista del singolo, dei movimenti sociali, delle masse assoggettate, così come anche degli uomini di potere, fanno comprendere la storia proprio da un'ottica più reale e diciamolo anche più sentimentale, perché i sentimenti sono quelli che in concreto muovono il mondo.*

ANNA: *... non solo relativamente alla prima guerra mondiale, ma per esempio se si pensa ai canti delle mondine, si va oltre la dimensione della conoscenza della situazione dell'agricoltura in Italia e si fa vivere ai ragazzi l'esperienza del singolo che in quel momento ha lavorato, ha sofferto...*

... è un'ulteriore interpretazione di tipo psicologico, di tipo materiale, è un racconto anche della vita di tutti i giorni.

Nella didattica tradizionale, quindi, le microstorie sfuggono, sia per mancanza di tempo, sia perché non integrata abbastanza con strumenti alternativi che hanno la capacità di raccontare *“la storia del semplice, dell'uomo della strada, del ragazzino di diciotto anni che va in trincea a combattere”*.

A partire da queste considerazioni comuni, il percorso attivato attraverso l'unità didattica si è concentrato su aspetti “inediti” quali il tema dell'antimilitarismo, la dimensione psicologica e motivazionale del soldato al fronte, il fenomeno delle diserzioni, il confronto con la percezione della guerra delle canzoni ufficiali e di propaganda, la storia dei sentimenti, il rapporto tra individuo e potere, la contestualizzazione degli eventi a partire dalle dinamiche dei conflitti sociali.

Il testo è chiaramente centrale nel tipo di documento musicale utilizzato e, oltre ad essere stato considerato come documento storico e/o storiografico a tutti gli effetti, viene paragonato ad una forma di espressione poetica, ma con un valore aggiunto in termini di utilizzo didattico:

CARLA: *Chiaramente il testo abbinato alla musica ti dà anche qualcosa in più rispetto alla poesia... emerge ancora più forte... valorizza ancora di più quel sentimento.*

Chiaramente la vicinanza tra le diverse forme d'espressione, nel caso specifico musica e poesia, rende possibile in concreto *“collegare aspetti letterari e poetici, come la poesia di Ungaretti con i brani musicali utilizzati”* (ANNA).

In definitiva, la percezione dell'utilizzo del dispositivo musicale nell'ambito della didattica della storia è sicuramente mutata per i docenti coinvolti nella ricerca intervento, riuscendo in tal modo a permetterci di verificare cosa sia avvenuto in termini di formazione degli insegnanti rispetto anche al modo di concepire la didattica. Ai fini di una corretta interpretazione dell'intervento, va comunque rilevato che i docenti coinvolti erano ben predisposti ad una sperimentazione di questo genere, pur non immaginandone concretamente i risultati, ma preventivandone una incisività dal punto di vista motivazionale. Alcuni di loro, inoltre, avevano già esperienza nell'utilizzo e nell'integrazione di strumenti diversi da quelli tradizionali (in modo particolare cinema e teatro), ma non nello specifico con lo strumento musica, soprattutto in una dimensione ben strutturata; infine, va constatato il loro considerarsi appassionati rispetto al mondo della musica, o quanto meno curiosi, e la loro generale propensione a ritenere la musica un elemento importante nella propria vita²⁴⁰.

²⁴⁰ Alla domanda posta nell'intervista preliminare *“Rispetto al mondo della musica come si considera?”*, cinque docenti hanno risposto *“appassionato/a”*, due *“curioso/a”* e nessuno ha risposto *“indifferente”*; alla domanda *“Quanta importanza ha la musica, in generale, nella sua vita”*, in tre hanno risposto *“moltissima”*, due *“molta”*, due *“abbastanza”*, nessuno quindi ha ritenuto che la musica sia poco o per niente importante nella propria vita.

Dai seguenti estratti dalle interviste effettuate a conclusione dell'intervento, è possibile riassumere il cambiamento in termini di formazione dei docenti, avvenuto attraverso questa esperienza.

ANNA: All'inizio non avendo esperienza e tanto materiale non lo avevo ben considerato, ma ho potuto constatare che è uno strumento valido da affiancare anche ad altri sussidi. L'aspetto motivazionale e quello contenutistico vanno di pari passo, o meglio, c'è inizialmente un aggancio sul piano dell'interesse a seguire per poi scoprire la validità dei documenti e di quello che trasmettono o possono raccontare. I ragazzi devono avere un approccio alla cultura a 360 gradi, devono aprire la mente, perché acculturarsi non significa studiare da paginatot a tot. La scuola deve dare ciò che il contesto non dà e cioè lo stimolo a cercare altro da cui apprendere e formarsi. Per esempio nel caso della prima guerra mondiale io già insisto sulla tipologia del combattente, sulla dimensione psicologica e motivazionale del soldato al fronte... allora vedere com'era percepita la guerra sia nelle canzoni ufficiali e di propaganda, sia attraverso la visione del soldato al fronte diventa molto interessante, poiché rappresenta un documento attraverso il quale andare a ricostruire un sentire nei confronti della guerra.

RITA: Devo dire che questo tipo di lezione ti permette di partire da un punto di vista differente... anche perché questa musica esprime la visione reale di chi ha vissuto in prima persona certi eventi, certe fasi.... La sfida era capire se poi utilizzare tutto questo materiale a scuola potesse influire sulla comprensione, sulla partecipazione, insomma sull'aspetto come mi chiedevi prima proprio dei contenuti. La risposta è sicuramente sì. Ora credo ancora di più che esperienze del genere siano proprio necessarie ed aiutino tanto nella nostra didattica.

CARLA: *Per me poi è stata una scoperta quella di capire che anche attraverso questo percorso si potevano evidenziare stati d'animo diversi, anzi stati d'animo innanzitutto, e poi anche le sfumature di questi stati d'animo e ancora una condizione anche politica, sociale. Chiaramente devi avere però un prerequisito di conoscenza dei contesti e forse anche di collegamenti ad altre discipline... facendo questo percorso tu comprendi tante altre cose.*

GIUSEPPE: *Ero già convinto che la musica sarebbe stata un elemento motivante e coinvolgente... ma la sfida era capire se questi contenuti potevano essere trasferiti agli studenti nell'ambito delle quattro mura della classe... bisognava capire se poi nella quotidianità della classe, nel modo non dico tradizionale, ma con le abitudini che avevamo, se questo strumento sui generis poteva influenzare diciamo positivamente la lezione... oggi sono convinto che a scuola questo tipo di didattica, che materiale integrativo appunto come la musica, sì in particolare la musica, è molto importante per dare qualcosa in più ai ragazzi, nel senso stimolandoli ad interessarsi ad aspetti che possono essere più concreti, più vicini in sostanza alla vita quotidiana... come dire ci dà anche la convinzione che con le azioni di tutti i giorni facciamo anche noi la storia...*

II AREA D'INDAGINE

L'efficacia dell'unità didattica

Attraverso le interviste finali ai docenti, si è verificato inoltre l'oggetto dell'altra area d'indagine e cioè l'efficacia dell'unità didattica realizzata in termini di approfondimento dei contenuti. Infatti, tali interviste sono il risultato di una riflessione dei docenti non solo sulla propria esperienza, ma anche di quanto

emerso dai questionari degli studenti. Le interviste ai docenti hanno permesso quindi di focalizzare l'attenzione su altri aspetti centrali quali:

- l'atteggiamento degli studenti durante la lezione;
- il tipo di discussione eventualmente innescata e gli argomenti relativi;
- gli strumenti adoperati dai docenti per valutare l'apprendimento degli studenti e le relative valutazioni.

Riguardo al primo punto, dalla ricostruzione dell'atteggiamento degli studenti da parte dei docenti emerge un atteggiamento generalmente positivo verso l'utilizzo della musica in ambito didattico ed in modo particolare per quanto attiene la dimensione motivazionale:

RITA: Ho avuto la sensazione che tutto ciò li mettesse di buon umore e li rendesse più disponibili ad ascoltare... quindi un atteggiamento, sì di collaborazione più che altro, di volontà a capire dove si può arrivare con questo tipo di lezione.

Dalle stesse dichiarazioni dei docenti risulta che anche per gli studenti l'esperienza è stata un'occasione per scoprire nuove modalità di approfondimento dei contenuti disciplinari:

MARIO: Inizialmente in qualcuno di loro c'è stato un "Oddio, che cosa ci stai facendo sentire". Stiamo parlando di musica popolare e quindi loro su questo sicuramente non hanno una educazione all'ascolto, inevitabilmente. Però poi il fatto di non presentare il pezzo semplicemente così com'era, ma di averlo, come dire, contestualizzato, di averlo inserito in tutto quel discorso... sul potere sovversivo del canto, della canzone, ecc., gli ha permesso di dedicarsi soprattutto al testo e ascoltare quindi le parole.

CARLA: ... da un atteggiamento più superficiale poi invece è diventato un modo per comprendere sfere che solitamente non... diciamo per avvicinarsi in un altro modo, un approccio diverso. ...hanno incominciato a leggere oltre, come dire... a capire il senso anche più profondo di quella comunicazione.

Una maggior interazione e una propensione all'analisi dei contenuti rappresentano gli elementi nuovi che i docenti hanno ricostruito in riferimento all'atteggiamento degli studenti:

ANNA: Devo dire che loro hanno trovato il modo per poter interagire ascoltando un testo musicale, fermandosi poi ad analizzarlo e dicendo la propria opinione. Quindi l'elemento musicale sicuramente vivacizza e facilita l'approccio.

GIUSEPPE: ... una curiosità diversa dal solito... tutti o quasi tutti, attraverso la musica si sono lasciati coinvolgere ed hanno avuto il desiderio di parlare dei contenuti dei testi dei canti che gli ho fatto ascoltare.

Gli argomenti di discussione e le analisi promosse dagli stessi studenti hanno riguardato principalmente gli aspetti sociali e culturali di quel preciso periodo storico, la questione del soldato al fronte, l'antimilitarismo, ma anche il legame tra ritmi e tematiche, al fine di rintracciare il significato sonoro associato ai temi testuali:

CARLA: ... quindi una musica o che valorizza o che si adegua ad un contenuto, quindi anche il ritmo che si modifica... anche questo è stato colto... l'incoraggiamento, l'esaltazione, la melanconia, la rinuncia... hanno colto che il testo non è isolato dalla musica, ma è un tutt'uno che si armonizza.

Attraverso la musica è possibile, inoltre, dare un significato alla storia nel contesto attuale, creare un ponte tra il passato ed il presente, interessare gli studenti ad eventi e periodi che sembrano già molto lontani:

MARIO: Quello che tu realizzi quando parli con questi ragazzi è che quando parliamo della storia del Novecento, che per noi è l'altro ieri, per loro è lontanissimo. Allora lo sforzo che tu fai è quello di rendere sempre attuale questo discorso. Parlando in particolare della prima guerra mondiale e quindi in riferimento a tutti i testi che avevamo, è chiaro che il lavoro che mi interessava fare era appunto quello dell'antimilitarismo, cioè della protesta, questo discorso qua.

Riguardo alla valutazione interna sull'apprendimento, i docenti hanno generalmente utilizzato gli strumenti tradizionali, dall'interrogazione alle prove scritte strutturate e semi-strutturate, ma anche la discussione guidata, la discussione di gruppo, il dibattito, *“perché servono a capire se gli studenti sanno padroneggiare gli argomenti e mettersi anche in difficoltà tra di loro”* (GIUSEPPE).

I risultati di tale valutazione sono positivi sia in merito all'acquisizione dei contenuti, sia riguardo all'approccio didattico più in generale, ed indicano in modo chiaro il ruolo svolto dal dispositivo musicale, come può evincersi dalle dichiarazioni dei docenti:

GIUSEPPE: ... devo dire che anche nelle classiche interrogazioni, spesso fatte su più argomenti, ho visto che i ragazzi di loro iniziativa richiamavano canti e visioni espresse attraverso la musica che avevamo ascoltato insieme. Quindi non solo io, ma anche loro hanno dato per così dire dignità alla musica come elemento da cui apprendere contenuti, non inferiori chiaramente a quelli che può dare un libro di testo.

RITA: *Loro hanno fatto riferimento a molti dei canti ascoltati e analizzati in classe, cioè hanno utilizzato la musica proprio come viene utilizzato il libro di testo, l'articolo, il documento storico ecc.; nelle prove scritte, invece, stesso io ho inserito domande che facevano proprio riferimento ai testi utilizzati... la musica li aveva stimolati ad apprendere, a capire meglio ed approfondire gli argomenti, certamente.*

MARIO: *Puoi constatare se si è lasciata una traccia e se l'approccio ha avuto una sua validità. Ed infatti ho constatato una ricaduta positiva dell'approccio in generale.*

CARLA: *Ho potuto verificare l'interesse ma soprattutto l'apprendimento dei nuovi contenuti e l'interesse per questa nuova forma di didattica.*

MARIO: *Le verifiche sono venute poi fuori nel momento in cui, era una quinta, quindi ti ricordo che c'era un percorso da seguire con l'esame, e ovviamente i ragazzi hanno poi portato questi testi insieme a tutto il materiale storiografico che abbiamo letto e commentato. Io normalmente per fare le verifiche sottopongo ai ragazzi una serie di testi, che sono stati tutti letti e commentati in classe, sia chiaro, e chiedo loro di leggere uno, due, tre, quattro righe e di commentarli alla luce del discorso generale, in questo caso sulla prima guerra mondiale, sul rapporto tra individuo e potere, nel caso dell'Italia tra interventisti e neutralisti, e via dicendo. È stata quindi una verifica tradizionale, che consiste appunto nel verificare la capacità dell'alunno di mettere in relazione tra di loro i vari contenuti, ma con particolare riguardo poi anche alla storiografia. E quindi, così come mi hanno letto e commentato, non so, un passo sulla prima guerra mondiale di un*

qualsiasi storiografo della prima guerra mondiale, così mi hanno commentato alcuni versi delle canzoni che abbiamo letto.

La preparazione c'era stata e quindi alla fine quasi tutti sono stati in grado di contestualizzare il discorso e di recepirlo come un materiale storiografico a tutti gli effetti.

BIBLIOGRAFIA

- Albarea R., *Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Arom S., *Prolegomena to a Biomusicology*, in Wallin Nils L., Merker B., Brown S., *The origins of music*, Mit Press, Cambridge, 2000.
- Atkinson R. C., Shiffrin R. M., *Human Memory: a proposed system and its control processes*, in Spence, K. W., *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory – vol. 2*, Academic Press, New York, 1968.
- Avanzini A., *La musica – Una dimensione educativa*, Pitagora Editrice, Bologna, 2001.
- Ba G., *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Baddeley A.D., *Memoria di lavoro*, Raffaello Cortina editore, Milano, 1990.
- Baldacci M. (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici – Come integrare istruzione e affettività*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Balduzzi G. E., Telemon V. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clueb, Bologna, 1990.
- Barcellos L., *La musica come elemento terapeutico*, documento presentato al I Simposio Internazionale su Musica e Uomo – New York University, 1982.
- Biasutti M., *Creare musica a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Bigand E., Filipic S., Lalitte P., *The time course of emotional responses to music*, in *Annals of New York Academy of Sciences*, 2005.
- Blacking J., *How musical is man?*, University of Washington Press, 1973.
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino, 1997.
- Brunello P., *Storia e canzoni in Italia: il Novecento*, Comune di Venezia – Itinerari educativi, 2000.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- Bruscia K. E., *Defining Music Therapy*, Barcelona Publishers, Phoenixville, 1989.

- Burke P., *Storia e teoria sociale*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Baroni M., *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, Edt edizioni, Torino 1997.
- Bellodi L., Perna G., *Emozioni e Neuroscienze*, in Rossi A. (a cura di), *Psichiatria e neuroscienze*, edizioni Masson, Milano, 2006, p. 62.
- Benenzon R., *Manuale di Musicoterapia*, Borla, Roma, 1990.
- Bermani, C., *“Guerra guerra ai palazzi e alle chiese” – saggi sul canto sociale*, Roma, Odradek, 2003.
- Bertirotti A. e Strollo M. R., *Traghetture il pensiero – La musica come variabile Caronte: contributi pedagogici e sociologici*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare – Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma, 2011.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, editori Laterza, Roma-Bari, 2000.
- Cannon W. B., *The James - Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory*, *American Journal of Psychology* 39, 1927, pp. 106-124.
- Cannon W. B., *The Wisdom of the Body*, Norton, New York, 1932.
- Caputo F., *Scienza pedagogica comunicativa: Jürgen Habermas*, Pellegrini editore, Cosenza, 2003.
- Catterall J.S., Rauscher F.H., *Unpacking the impact of music on intelligence*, in *Neurosciences in Music Pedagogy*, Nova Science Publishers a cura di Rauscher F. & Gruhn W., 2007.
- Cesareo V., *Sociologia – Teorie e problemi*, Vita e Pensiero, Milano, 1993.
- Chambers I., *Ritmi urbani. Pop music e cultura di massa*, Arcana, Roma, 2003, pp.17-18
- Chan A.S., Ho Y.C., & Cheung M.C., *Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal exploration in children*, *Neuropsychology*, vol. 17, No. 3, copyright by The American Psychological Association, 2003.
- Chan, A. S., Ho, Y. C., & Cheung, M. C., *Music training improves verbal memory*, *Nature*, 396 – 128, 1998.

- Charles Morris, *Lineamenti di una teoria dei segni*, Manni editore, Lecce, 1999 (trad. It. Rossi Landi F.).
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello – Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina Editore, Milano, 2006.
- Cuomo C. (a cura di), *Musica Urbana. Il problema dell'inquinamento musicale*, Clueb, Bologna, 2004.
- Dahlhaus C., Eggebrecht H., *Che cos'è la musica?*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Damasio A. R., *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*, Plenum, New York, 1994.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento – Aspetti teorici e applicazioni*, Erickson, 2003.
- De Sanctis O. (a cura di), *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, Liguori, Napoli, 2009.
- Del Sordo, *Sociologia della musica urbana: artisti di strada a Roma*, Meltemi, Roma, 2005, p.10
- Della Casa M., *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna, 1985.
- Denselow R., *Agit Pop – Musica e politica da Woody Guthrie a Sting*, EDT, Torino, 1991.
- DiMaggio Paul, *Review of mass Media and adolescent schooling: conflict or coexistence?*, in *Theory and Society*, vol. 13, n. 6, 1984.
- Diodato F., *Il problema del significato. Tra linguistica e filosofia del linguaggio*, Liguori editore, Napoli, 2007.
- Disoteo M., *Il suono della vita*, Meltemi editore, Roma, 2003.
- Disoteo M., Piatti M., *Specchi sonori – Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Bafile G., *Estratto dall'intervento alla conferenza di presentazione di Ascolta con lui, canta per lui di Andrea Apostoli ed Edwin E. Gordon (Edizioni Curci, Milano 2005) - Sala dei Marmi della Provincia di Pescara, 9 dicembre 2006.*
- Farnsworth P. R., *The social Psychology of Music*, Iowa State University Press; Iowa, 1968.
- Ferrarotti F., *Dove non entrano gli adulti*, in *Famiglia oggi* n.3, Roma, 2000
- Firth S., *Il Rock è finito. Miti giovanili e seduzioni commerciali nella musica pop*, EDT, Torino, 1990
- Fornari F., *Psicoanalisi della musica*, Longanesi, Milano, 1984.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di Pedagogia Generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1997.
- Gallagher M., Holland P. C., *Understanding the function of the central nucleus: Is simple conditioning enough?*, in Aggleton J., *The Arnygdala: Neurobiological Aspects of Emotion, Memory and Mental Dysfunction*, Wiley - Liss, New York, 1992, pp. 307-321.
- Gallo B., *Neuroscienze e apprendimento*, Ellissi, Napoli, 2003.
- Gardner H., *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento, 2005.

- Gardner H., *Frames of mind: The Theory of multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.
- Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *La musica e gli adolescenti – pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino, 2004.
- Gigante L., Turi G., *Prestami orecchio. L'uso della canzone nel dialogo tra generazioni*, Meridiana edizioni, Bari, 2005.
- Gordon E., *Learning sequences in music: skill, content and patterns; A music learning theory*, GIA Publications Chicago, 1997.
- Helmholtz H.L.F., *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music*, Dover, New York, 1954.
- Hobsbawm E. J., in *Il secolo breve – 1914/1991*, BUR Storia, Milano, 2004.
- Imberty M., *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*, a cura di Laura Callegari e Johannella Tafuri, Clueb, Bologna, 1986.
- Jahier P. e Gui V., *Canti di soldati*, Trento, 1919.
- Juslin P. N., Laukka P., *Emotional Expression in Speech and Music - Evidence of Cross-Modal Similarities*, in *Annals of New York Academy of Sciences*, 2003, p. 280.
- Kandel E. R., Schwartz J. H., Jessell T. M., *Fondamenti delle neuroscienze e del comportamento*, Casa editrice Ambrosiana, Milano, 1999.
- Kivy P., *Filosofia della musica – Un'introduzione*, Einaudi, Torino, 2007.
- L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio (1934)*, a cura di L. Mecacci, Latreza, Roma-Bari, 1990.
- Leydi R., *I canti popolari italiani*, Oscar Mondadori, Milano, 1983.
- Lorenzetti L. M., *La dimensione estetica del sentire pensare essere, da una sintesi di alcuni temi affrontati nel seminario dal titolo "Dialogo sulle arti-terapia"*, tenutosi all'Università degli Studi di Bologna il 14 dicembre 2005 – da Psico Art/La psicologia dell'arte a Bologna.
- Lorenzetti L. M., *Persona Amore Bellezza*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Malim T., *Processi cognitivi. Attenzione, percezione, memoria e pensiero*, Erickson edizioni, Trento, 1995.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Marostica F., *La mediazione didattica*, p.1-5, materiale disponibile sul sito web <http://www.storiairreer.it/> gestito dall'Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna – IRREER
- Mattozzi I., *"La ricerca storico didattica e l'uso delle fonti"*, relazione in "Bellunesi nel mondo", Belluno, 20 novembre 1998

- Mattozzi I., *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, in Menegazzi A. (a cura di), *Fare storia con l'archeologia*, Raccolta di testi delle lezioni di aggiornamento per insegnanti, Quaderni del museo I, Museo di scienze archeologiche e d'arte, Dipartimento di scienze dell'antichità dell'Università di Padova, Padova 1998.
- Mattozzi I., *Sull'utilità della didattica della storia*, in *La Didattica*, 1998, N. 3, pp. 74-77.
- McCombs B. L., Pope J. E., *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson edizioni, Trento, 1996.
- McKenzie W., *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica – Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Erickson, Trento, 2006.
- Middleton R., *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Nardozi R., *La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, in Barone F., Cristofaro G., *Teoria e prassi nell'Asilo nido*, Edizioni Interculturali, Roma, 2009.
- Olson D., *Linguaggi, media e processi cognitivi*, a cura di C. Pontecorvo, Loescher, Torino, 1979.
- Orefice P., *La ricerca Azione Partecipativa – Teorie e pratiche*, vol. 1 e vol. 2, Liguori, Napoli, 2006.
- Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Pasticci S. (a cura di), *Parlare di Musica*, Meltemi editore, Roma, 2008.
- Patel A. D., Gibson E., Ratner J., Besson M., Holcomb P., *Processing Syntactic Relations in Language and Music: An Event-Related Potential Study*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol.10 – N. 6, MIT, 1998, pp. 717-733.
- Peroni M., *Il nostro concerto - La storia contemporanea tra musica leggera e canzone popolare*, Bruno Mondadori, Milano, 2005.
- Pivato S., *Bella ciao – Canto e politica nella storia d'Italia*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Pliego de Andrés V. (a cura di), *La educación musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*, Editorial Musicalis, Madrid, 2008.
- Rauscher F.H., Le Mieux M., Hinton S.C., *Quality piano instruction affects at-risk elementary school children's cognitive abilities and self-esteem*, lavoro presentato alla IX Conferenza internazionale su Music Perception and Cognition, Bologna, 2006.
- Rauscher F.H., Le Mieux M., Hinton S.C., *Selective effects of music instruction on cognitive performance of at-risk children*, lavoro presentato al meeting

*biennale della Conferenza Europea sulla Psicologia dello sviluppo,
Tenerife – Isole Canarie – 2005.*
*Rauscher F.H., Shaw G.L., Ky K.N., Music and spatial task performance,
Nature 365, 611, 1993.*

Rossi S., Travaglini R. (a cura di), *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e
terapeutici per l'età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, 2005.

- Savonardo L., *Sociologia della musica – La costruzione sociale del suono dalle tribù al digitale*, Utet, Torino, 2010.
- Scaglioso C. M., *Suonare come parlare: linguaggi e neuroscienze, implicazioni pedagogiche*, Armando editore, Roma, 2008.
- Schachter S., *The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state*, in Berkowitz L., *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. I, Academic Press, New York, 1964, pp. 49-80.
- Schellenberg E.G., Hallam S., *Music listening and cognitive abilities in 10 and 11 years old: the Blur effect*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060. 2005, pp. 202-209.
- Schellenberg E.G., *Music lessons enhance IQ*, *Psychological Science* 15 (8), 2004, pp.511-514.
- Scherer K. R., *Emotion expression in speech and music*, in Sundberg J., Nord L. e Carlson R., *Music, language, speech, and brain*, MacMillan, London, 1991, pp. 146-156.
- Schon D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *Psicologia della musica*, Carocci editore, Roma, 2007.
- Secchia P., *Capitalismo e classe operaia nel centro laniero d'Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1960.
- Serravezza A., *Musica, filosofia e società* in Th. W. Adorno, *Dedalo*, Bari, 1976
- Sloboda J. A., *La mente musicale*, il Mulino, Bologna, 1998, edizione italiana a cura di Riccardo Luccio.
- Staccioli G., *Comunicare con la musica*, in Cambi F. e Tamburini F., *Educazione e musica in Toscana – Dieci anni di attività musicale. Nuove proposte formative e professionali*, Roma, Armando editore, 2006.
- Striano M, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2008
- Strollo M. R., Capobianco R. (a cura di), *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009.
- Strollo M.R. (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Tajani E., *La motilità fetale evocata tramite stimoli sonori*, in Lorenzetti L.M. (a cura di), *Suoni, silenzio, comunicazione vitale*, Pro Civitate Christiana, Assisi, 1990.
- Toti R., *L'ascolto dell'ascolto*, in *Atti del convegno AIGAM Il bambino in ascolto – L'apprendimento musicale tra senso e sensorialità*, Roma, 4-5 dicembre 2009.
- Viola V., *Alla conquista dell'ascolto*, in *Atti del convegno AIGAM Il bambino in ascolto – L'apprendimento musicale tra senso e sensorialità*, Roma, 4-5 dicembre 2009.
- Vites P., *Rock'n'roll Revolution (We can change the world)*, in *Rock e politica. 1968-1998 – 30 anni di canzoni di protesta*, Arcana Editrice, Roma, 1998.
- Wallin Nils L., Merker B., Brown S., *The origins of music*, Mit Press, Cambridge, 2000.